

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (45)

Апрель 2014

ISSN 1991-5500

**Индекс в каталогах
Роспечати 31043**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Л.Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

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

ПЕРЕВОДЧИК

М.А. Останина – канд. филол. наук,
доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649006, г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический,
№ 68, офис 301, редакция журнала
«Мир науки, культуры, образования»
Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;
E-mail: mnko@mail.ru; <http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

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

➤ Роскомнадзоре РФ

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.

➤ International Centre ISSN, Paris - France

➤ Журнал включен в «Перечень ведущих
рецензируемых изданий ВАК РФ»
по направлениям: Педагогика, Психология,
Филология, Искусствоведение, Культурология,
Философия, История, Социология, Экономика,
Юриспруденция, Медицина, Экология,
Сельскохозяйственные науки

Подписано в печать 18.04.2014

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 55,34.

Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования», 2014

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Е.Л. Кудрина

– председатель редакционного совета, доктор педагогических наук,
профессор, ректор Кемеровского госуниверситета культуры
и искусства (г. Кемерово)

В.Л. Петухов

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Ю.И. Винокуров

– доктор географических наук, профессор, директор института водных
и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)

И.Р. Лазаренко

– доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)

А.С. Кондыков

– профессор, ректор АГАКИ (г. Барнаул)

С.Н. Скоринов

– доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИИК (г. Хабаровск)

Ш.А. Амонашвили

– доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)

А.В. Усова

– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Челябинск)

В.И. Загвязинский

– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)

Д. Чевалпр

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

Д. Майкельсон

– доктор филологических наук, профессор (США)

И. Сербан

– доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8
(г. Париж)

Б.В. Новиков

– доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)

У. Грисволд

– доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США)

Ю. Подгорецки

– доктор педагогических наук, профессор университета Опольски
(г. Ополье, Польша)

М.С. Панин

– доктор биологических наук, профессор (Казахстан)

Р.Т. Раевский

– доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)

М.Г. Чухрова

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

Д. Батчулуун

– доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)

О.О. Синицына

– доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС
им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва)

Г.И. Лазарев

– доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС
(г. Владивосток)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ю.В. Сенько

– академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

П.И. Костенко

– доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

А.С. Прутченков

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

С. Д. Каракозов

– доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

В.И. Долгова

– доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)

Н.Е. Мусинова

– доктор культурологии, профессор (г. Кострома)

Т.М. Степанская

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

В.В. Гафаров

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

А.В. Пузанов

– доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

Д.Л. Штуден

– доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

В.И. Хаснулин

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

Н.А. Мешков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

В.С. Чернявская

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

В.Н. Александровская

– доктор философских наук, профессор (г. Донецк, Украина)

Д.С. Адушинов

– доктор с.-х. наук, профессор (г. Иркутск)

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

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

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

| | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| А | Думнова Э.М. 387 | Е | Мальцева В.В. 36 | Степанова Н.В. 182 |
| Акинин П.В. 435 | | Екимов И.А. 99, 101 | Мартынова А.О. 88 | Степанская Т.М. 314 |
| Алейников М.В. 369 | | | Мацаренко Т.Н. 69 | Ступкина М.В. 269 |
| Алексеев С.К. 399 | | Ж | Мачехина О.П. 203 | Султанбеков Т.И. 52 |
| Алиева М.М. 46 | Жанайхан Е. 302 | | Минаева Н.А. 16 | Султанбекова О.Е. 136 |
| Алипханова Ф.М. 48 | Жегульская Ю.В. 3 | | Мирон Н.И. 456, 458 | Султанова М.В. 25 |
| Амиргалина Г.А. 256 | Жикривецкая Ю.В. 98 | | Мирошниченко В.В. 162 | Суртаева Н.Н. 122, 131 |
| Андрейчук В.А. 199 | Жуйкова Т.П. 104 | | Мишати́на Н.Л. 165 | Суртаева О.Н. 119, 131 |
| Ануфриева Ю.В. 75 | Жураковская В.М. 54, 57 | | Москвин А.Ю. 271 | Су́харев А.И. 138 |
| Аракелян Ф.П. 367 | | З | Мурашкин И.С. 274 | |
| Арзуманян Н.И. 134 | | Загрядская Н.А. 248 | Мустафаев Н.К. 112 | И |
| Артюхина М.С. 49 | | Зайнуллин М.В. 254 | Мухаммед Фадель | Такаракова Е.О. 320 |
| Аталаева Н.Г. 46 | | Зайцева Г.А. 28 | Мухаммед 122 | Таньчева И.В. 181 |
| Атоян А.Г. 216 | | Замашников Р.В. 402 | | Тенякова О.А. 423 |
| Ахпашева М.А. 437 | | Зизина Я.Ф. 451 | Н | Терёшкина Е.А. 357 |
| Б | | Зритнев В.В. 355 | Нарзулаев С.Б. 18 | Троянова Е.В. 374 |
| Бадер Тужани 263 | | | Насонов А.Д. 209 | У |
| Байжанова С.Ш. 298 | | И | Некрасов Р.В. 278 | Уразманова Э.Ш. 265 |
| Баймуханов Г.С. 138 | Ивасюк О.А. 8 | | Никитин В.Я. 38 | Устинова Л.Г. 27 |
| Беловолов В.А. 171 | Илли И.Э. 446 | | Николаева Е.В. 325 | Ф |
| Беловолов В.А. 52, 80 | Исакова А.А. 251 | | Новичихина Т.И. 209 | Филатов Е.А. 426 |
| Белозерцева С.Л. 441 | Итемгенова Б.У. 310 | | | Фурсов В.А. 413 |
| Белоцерковец Н.И. 96 | Ишкильдина З.К. 238 | К | О | |
| Бельская Е.В. 191 | | Казарцева Т.С. 153 | Орешака О.В. 346 | Х |
| Берзина Г.П. 232 | | Калантырская В.А. 332, 337 | | Халидов М.М. 214 |
| Бибикова А.В. 317 | | Калинин С.Р. 443 | П | Хамид Аям Тахир 93 |
| Бологова А.А. 147 | | Калицкий В.В. 322 | Парамонов Е.Г. 396 | Хантакова В.М. 245 |
| Бондаренко К.С. 435 | | Карелин А.А. 209 | Парыгин В.В. 446 | Хисматуллина А.Р. 254 |
| Бондаренко М.А. 217, 220 | | Кармановская С.А. 343 | Перево́зкина Ю.М. 228 | Хохлова Е.А. 140 |
| Боровицкий А.М. 80 | | Карпушкина Т.В. 212 | Петрухина Л.Л. 448 | Хуснидинов Ш.К. 402 |
| Боровкова М.В. 155, 158 | | Касиманова Л.А. 105 | Петухова Е.А. 169 | |
| Будук-оол Л.К. 391 | | Касьянова Н.В. 257 | Подзюбан Е.В. 328 | |
| Бурляева В.А. 350 | | Кирпичникова А.В. 33 | Полномочнов А.В. 446 | Ц |
| Бутырин М.В. 402 | | Клименко Н.Н. 446 | Половинкина С.В. 446 | Цибудеева Д.Ц. 405 |
| В | | Ключевский В.В. 332, 337 | Полозов С.П. 145 | Цыбулько И.П. 165 |
| Вакалова Н.В. 377 | | Кобозева И.С. 155, 158 | Полозов С.П. 305 | Цюк О.А. 124 |
| Везиров Т.Г. 6 | | Кодзоков С.А. 30 | Попандопуло М.П. 302 | |
| Вернигора О.Н. 196 | | Козырева Т.С. 224, 228 | Попандопуло М.П. 313 | Ч |
| Виницкая Н.В. 299 | | Корзинов В.А. 399 | Попов Д.А. 281 | Чебанов К.А. 350 |
| Виноградова Н.Г. 140 | | Кочарян Л.Б. 61 | Приходько О.А. 185 | Черепанова Е.А. 267 |
| Власов А.В. 98 | | Кочеров Ю.Н. 64 | Протасевич А.В. 40 | Черепанова М.И. 352, 353 |
| Г | | Кривых С.В. 131 | Пятчина С.В. 245 | Черкасова С.А. 173 |
| Гаврилов Е.О. 380 | | Кривых С.В. 33 | Р | Ш |
| Гаджиханов З.А. 46 | | Кузнецов А.И. 443 | Радонова А.В. 372 | Шадрин В.А. 171 |
| Галеев Р.Р. 451 | | Кузнецова В.В. 150 | Раимбергенов А.И. 303 | Шапошников Г.М. 437 |
| Гарманова В.Ф. 222 | | Кулундарий В.В. 242 | Раимбергенов А.И. 310 | Швалева Т.А. 142 |
| Гвоздев А.В. 307 | | Кульчицкая И.Ю. 12 | Решетова М.В. 284 | Швалева Т.А. 127 |
| Глухова Т.П. 360 | | Курочкина И.Н. 108 | Рождественская М.Г. 116 | Швецова И.В. 23 |
| Глушков В.Ф. 209 | | | Ручин А.Б. 399 | Швецова И.В. 71 |
| Гнездякова А.А. 463 | | Л | Рыбинцева Г.В. 382 | Шпагина Л.А. 343 |
| Голошумов А.Ю. 147 | | Лазарева Н.В. 413 | Рыбкина И.Д. 405 | Шумакова А.В. 144 |
| Голошумова Г.С. 150 | | Левина Л.В. 224 | Рязанова Ю.Ю. 289 | Шумова Ю.В. 365 |
| Голубь П.Д. 206 | | Леутина А.Л. 66 | С | Шумская О.Р. 294 |
| Горлов С.М. 411 | | Ли С.С. 346 | Савина А.А. 259 | Щ |
| Гриневич Л.А. 194 | | Ли Юецзяо 14 | Савченко Р.Е. 90 | Щебельская Э.Г. 42 |
| Грудина М.В. 42 | | Лобанова А.В. 173 | Санина Е.И. 134 | Щербаков И.В. 347 |
| Гузуева Э.Р. 6 | | Ломтева Т.Н. 257 | Сарыг С.К. 391 | |
| Д | | | Сарыглар Ч.Ш. 386 | Э |
| Дмитриева Н.В. 224, 228 | | | Свитова Т.В. 176 | Эйдельман Л.Н. 129 |
| Дмитриева О.Н. 235 | | | Семенов В.Н. 18 | Я |
| Дракина И.К. 38 | | | Серегин Н.В. 187 | Ялунина Е.Н. 429, 432 |
| Дробышев В.А. 343 | | | Сизова Е.Р. 150, 178 | Яременко Н.Н. 416 |
| | | | Скориченко Т.В. 346 | |
| | | | Сосницкая Т.Н. 402 | |

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА

Редактор раздела:

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

УДК 379.8

Zhegulskaia Y.V. THE CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES AS MEANS OF SOCIO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF CULTURE AND ARTS. The article gives the theoretical and empirical research results of the influence of means of cultural and leisure activities on the students' adaptation process to socio-cultural environment of higher education institutions of culture and arts.

Key words: student, socio-pedagogical adaptation, higher education institution of culture and arts, cultural and leisure activities, socio-cultural environment.

Ю.В. Жегульская, аспирант Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: zhegulskaia@list.ru

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования влияния средств культурно-досуговой деятельности на процесс социально-педагогической адаптации студентов к социокультурной среде вуза культуры и искусств.

Ключевые слова: студент, социально-педагогическая адаптация, вуз культуры и искусств, культурно-досуговая деятельность, социокультурная среда.

Важнейшим социальным требованием к высшим учебным заведениям (вуз), заявленным в федеральных государственных образовательных стандартах, является ориентация образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, навыков адаптации в социуме. В настоящий период возможности культурно-досуговой деятельности в решении проблемы адаптации студентов учитываются в недостаточной степени, недооценивается роль культурной составляющей досуга обучающихся, их включенности в социально значимую деятельность.

Студенты составляют особую социальную группу, организационно объединенную институтом высшего образования, и характеризующуюся определенным возрастом, специфическим видом и условиями деятельности. Становление личности будущего профессионала во многом зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новым условиям жизнедеятельности. К настоящему времени описаны многие составляющие процесса адаптации студентов в условиях высшей школы, но нам не известны работы, посвященные изучению специфики адаптации студентов в условиях вуза культуры и искусств. Значительная часть исследований различной тематической направленности посвящена изучению видов (учебная, профессиональная, социально-психологическая) и аспектов (факторы, условия, механизмы) адаптации студентов к вузу; в современных педагогических диссертационных исследованиях Д.А. Маргиевой, С.И. Охремчука, С.М. Петропавловской, М.В. Синельник, Н.М. Смысловой, А.Н. Шепиловой и др. обосновано выделение такого вида адаптации студентов как социально-педагогическая.

Под социально-педагогической адаптацией студентов мы понимаем организованный и регулируемый педагогическими

средствами процесс активного освоения обучающимися норм и ценностей, приобретения профессиональных умений и навыков, принятия социальной роли и включения в социальные отношения, результатом которого является интеграция личности студента с социокультурной средой вуза. Все это актуализирует поиск путей формирования социально-педагогической адаптации студентов, и использование возможностей культурно-досуговой деятельности является, на наш взгляд, одним из решений указанной задачи.

В концептуальных подходах к культурно-досуговой деятельности А.Д. Жарков выделил две большие области – это концепция досуга (менее специальная) и концепция его организации в учреждениях культурно-досугового типа [1]. Анализ современной научной литературы показал, что в настоящее время отсутствует единое понимание культурно-досуговой деятельности и исследователями она рассматривается как:

- подсистема духовно-культурной жизни общества, функционально объединяющая социальные институты, обеспечивающие воспроизводство, потребление, сохранение и распространение культурных ценностей (А.Д. Жарков);

- сфера жизнедеятельности, открывающая уникальные условия формирования внутреннего мира, повышения культуры и реализации сущностных сил человека (В.Я. Суртаев);

- область социально-культурной активности, проявляемой в сфере свободного времени (М.А. Ариарский);

- коллективный и индивидуальный способ жизнедеятельности людей, в основе которого лежит многосторонняя деятельность (Ю.А. Стрельцов);

- организованная и содержательно наполненная активность больших групп людей или конкретного человека в свободное время (Г.А. Аванесова);

- процесс приобщения к культуре и создания условий для мотивационного выбора личностью предметной деятельности (В.Е. Новаторов);
- процесс освоения человеком мира культуры (Е.М. Ключко);
- средство раскрытия и реализации сущностных сил человека (В.М. Чижиков);
- средство самоутверждения и самовыражения личности (В.И. Гладиллина);
- средство развития социальной активности (Т.А. Турбина).

В свете современных представлений понятие «культурно-досуговая деятельность» целесообразно рассматривать как видовое по отношению к более общему, родовому понятию «досуговая деятельность» («досуг») и обладающее в связи с этим всеми присущими ему признаками: эта деятельность является результатом свободного выбора занятий, не продиктована «внешней» необходимостью, осуществляется не с целью заработка [2, с. 10]. А.В. Соколов, разделяет культурную деятельность на социально-культурную (культурная деятельность социальных субъектов) и индивидуально-культурную деятельности. Под последней он понимает «культурную деятельность индивидуального субъекта по: а) созданию культурных ценностей (самореализация личности); б) саморазвитию личного духовного и физического потенциала (индивидуализация личности); в) освоению знаний, умений и норм использования природных ценностей, памятников культуры и духовных культурных ценностей (социализация)» [3, с. 96]. Обеспечение культурно-досуговой деятельностью возможностью самореализации, индивидуализации и социализации личности, безусловно, подчеркивает ее адаптационный потенциал.

Особое значение в организации и реализации культурно-досуговой деятельности приобретают образовательные учреждения как разновидность социальных институтов, поскольку отличаются социокультурной средой, включающей широкий арсенал форм и средств этой специфической деятельности. М.А. Ариарский подчеркивает, что при распространении ценностей культуры особая роль отводится педагогическим работникам высших учебных заведений как субъектам данной деятельности [4].

Важно учитывать специфические особенности культурно-досуговой деятельности при ее реализации в условиях вуза. Социально-педагогические особенности данной деятельности проявляются в оптимизации социокультурной среды вуза, организации многоуровневой вузовской культурно-досуговой среды, т.е. совокупности социальных и духовных факторов и условий, непосредственно окружающих студента в процессе его обучения и воспитания. Полихудожественные особенности выражаются в возможности включения студентов в различные виды творческой деятельности, соотносящиеся с их интересами, направленной на художественное, эстетическое и нравственное воспитание. Индивидуально-дифференцированные особенности культурно-досуговой деятельности проявляются в необходимости использования разнообразных средств, форм и технологий культурно-досуговой деятельности, направленных на достижение поставленной цели, исходя из целевой группы, на которую ориентирована деятельность [5].

В целом, исследователи выделяют следующие функции культурно-досуговой деятельности: воспитательная, просветительная, организации творческой деятельности, организации отдыха и развлечений, внутриорганизационная [6, с. 18]; компенсаторные, воспитательные, просветительные, рекреационно-оздоровительные, коммуникативные [7, с. 66]. Наряду с указанными функциями отмечают: художественную; преобразовательную; адаптивную; регулятивную; творческую. Для студентов культурно-досуговая деятельность помимо указанных выше функций имеет назначение самопознания, самореализации и самовыражения.

Вхождение обучающихся в социокультурную среду вуза приводит к изменению прежних форм взаимодействия с окружающим миром и выработке новых, и процесс социально-педагогической адаптации студентов во многом определяется содержанием и организацией в вузе культурно-досуговой деятельности, степенью вовлеченности в нее обучающихся. Студенческая молодежь как субъект культурно-досуговой деятельности имеет особые психолого-педагогические характеристики. В исследовании Т.Т. Фисюк приводятся следующие специфические черты, проявления молодежной аудитории как участника культурно-досуговых программ:

- а) социально-психологические особенности: повышенная эмоциональность, быстрая смена настроения, физическая подвижность, быстрое освоение окружающей действительности, зрительская и интеллектуальная восприимчивость, стремление к новому и ореолу исключительности;
 - б) личные потребности выступают как фиксированные ценностные ориентации в единстве мотивационно-личностных и социально-объективных факторов;
 - в) потребности в динамических формах деятельности;
 - г) установки на культурно-досуговую деятельность как на процесс самоутверждения, саморазвития, самореализации;
 - д) стремление к новым социальным образованиям, группировкам [8, с. 149].
- Указанные социально-психологические особенности студенческой аудитории важно учитывать при организации культурно-досуговой деятельности в вузе, поскольку их игнорирование может привести к результату обратному запланированному.

В Кемеровском государственном университете культуры и искусств нами в течение трех лет осуществлялось исследование социально-педагогической адаптации студентов. В ходе анкетирования учитывалось их участие в работе студенческих волонтерских, педагогических отрядов, студенческих клубов, объединений и др., и среди первокурсников были выделены две группы: в первую (экспериментальную) группу были отнесены обучающиеся, активно осваивающие различные средства и формы культурно-досуговой деятельности в студенческих объединениях (106 чел.); во вторую (контрольную) группу вошли первокурсники, не принимающие активного участия в данной работе (110 чел.).

Применение многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина позволило оценить особенности регуляции студентами своего поведения, коммуникативного взаимодействия, отношения к принятым нормам и ценностям, восприятия предлагаемой социальной роли. В на-

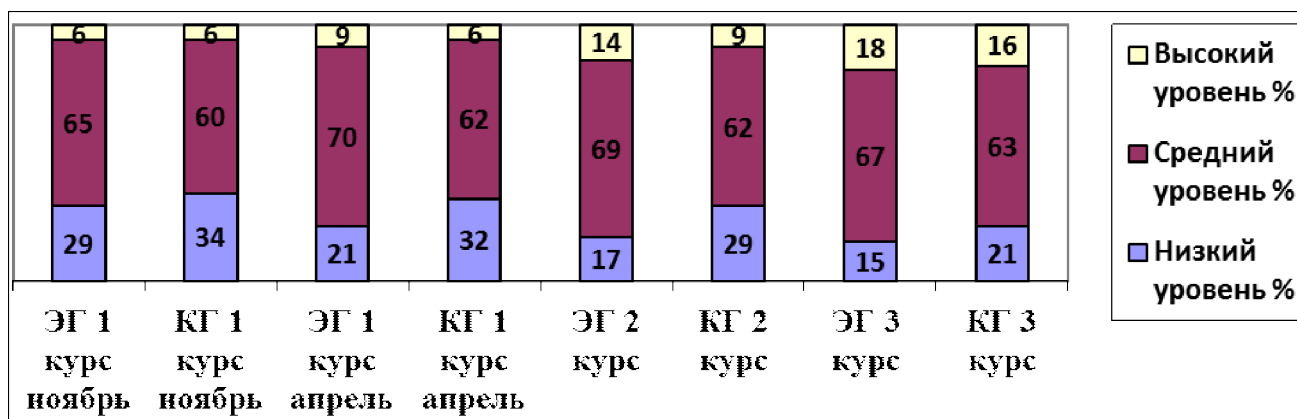


Рис. 1. Уровни адаптации студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) на 1-3 курсах обучения

чале обучения в вузе (рис. 1) лишь 6% студентов отличаются высоким уровнем социально-педагогической адаптации; трети всех первокурсников свойственна неудовлетворительная адаптация: именно они выделяются пропусками занятий, личной неорганизованностью, недостаточными умениями межличностного взаимодействия, заниженной или крайне завышенной самооценкой, низким уровнем поведенческой регуляции, невысокой мотивацией к учебе и овладению профессией. При сохранении у обучающихся указанных трудностей в освоении социокультурной среды вуза они имеют высокие риски формирования отклоняющегося поведения, социальной дезадаптации, отчисления.

Результаты тестирования в конце 2 семестра обучения обнаруживают, что в экспериментальной группе отмечено развитие умений общения, снижение числа студентов, испытывающих затруднениями в построении контактов. Данные различия указывают на то, что освоение студентами культурно-досуговой деятельности способствует росту опыта и потребностей в общении, развитию умений достигать взаимопонимания с окружающими. При оценке динамики моральной нормативности студентов обнаружено, что в обеих группах имеются ориентации на общепринятые моральные нормы выражены на среднем уровне; если в период «вхождения» в вузовскую среду между группами были выявлены различия по этому показателю, то к концу первого курса его значения статистически не различаются, т.е. освоение обучающимися социокультурной среды творческого вуза (даже вне активного включения в культурно-досуговую деятельность в условиях университета) способствует развитию студентов на традиционные нравственные нормы.

Итак, в конце 1 курса в первой группе увеличилось число студентов с высоким уровнем социально-педагогической адаптации, в контрольной группе их количество не изменилось. Среди студентов, включенных в культурно-досуговую деятельность, группа с низким уровнем социально-педагогической адаптации уменьшилась с 29% до 21%; в контрольной группе их численность снизилась на 2% – с 34% до 32%. При схожей направленности процессов адаптации в первой группе обнаруживается более высокий темп положительной динамики, что объясняется следствием освоения студентами разнообразных форм и средств культурно-досуговой деятельности.

Данные тестирования показывают, что в течение второго и третьего курсов обучения в обеих группах студентов отмечено развитие способности к регуляции своего взаимодействия с социумом. У обучающихся ориентации на принятые моральные нормы в ходе 2 и 3 курсов остались практически неизменными регистрируется средний уровень восприятия студентами морально-нравственных норм поведения. Эти результаты указывают на то, что основное освоение студентами стандартов поведения, формирование должного отношения к требованиям социокуль-

турной среды, адекватной оценки своей роли в коллективе в условиях вуза культуры и искусств происходит в течение первого года обучения.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп на втором курсе свидетельствует о более высоком развитии способностей к общению у обучающихся, активно осваивающих организованную в вузе культурно-досуговую деятельность. На третьем курсе у всех студентов вне зависимости от включенности в творческую, общественную жизнь вуза снижается частота проявлений агрессивности в общении, отмечается развитие умения конструктивного взаимодействия. Трехлетняя динамика развития коммуникативных способностей позволяет утверждать, что освоение студентами культурно-досуговой деятельности способствует росту коммуникативного опыта и потребностей в общении, развитию умений устанавливать контакт и достигать взаимопонимания с окружающими. В целом, за три года обучения число студентов с низким уровнем адаптации среди участников студенческих объединений уменьшилось с 29% до 15%; в контрольной группе – с 34% до 21%. С первого к третьему курсу количество студентов с высоким уровнем адаптации в экспериментальной группе выросло с 6% до 18%; в контрольной – с 6% до 16%.

Лонгитюдное изучение социально-педагогической адаптации студентов позволяет констатировать, что значения показателей, которые к концу третьего года обучения достигаются обучающимися, пассивно участвующими в творческой и общественной жизни университета, фиксируются в экспериментальной группе на втором курсе, что объясняется положительным адаптационным эффектом активного освоения студентами культурно-досуговой деятельности в вузе. При этом студенты имеют возможность удовлетворить потребности в творчестве, приобщении к культурным ценностям, проявить самостоятельность, приобрести опыт неформального общения, что выступает существенным средством реализации потребности личности в самовыражении и оптимизации процесса адаптации студентов в вузе.

Таким образом, представленные результаты позволяют заключить, что культурно-досуговая деятельность в вузе является необходимым звеном в интеграции личности и социума, так как именно в этой синтетичной сфере формируется активная позиция человека, навыки преобразования среды, что в действительности определяет выбор моделей и адаптивных стратегий поведения. Различные формы культурно-досуговой деятельности оптимизируют культурные процессы сохранения и изменения ценностей, норм, идеалов, стилей жизни, обеспечивают условия для социально-культурной интеграции и индивидуализации, выступают «вторичными институтами» социализации и этом контексте представляют собой факторы социально-педагогической адаптации.

Библиографический список

1. Жарков, А.Д. Культурно-досуговая деятельность как самостоятельная отрасль педагогической науки // Образование и общество: научный, информационно-аналитический журнал. – 2007. – № 2.
2. Ключко, Е.М. Культурно-досуговая деятельность населения России (май 1945-1985 гг.). Теоретико-методологический и исторический аспекты: учебное пособие. – М., 1999.
3. Соколов, А.В. Социально-культурная система как пространство для реализации социально-культурной деятельности // Социально-культурная деятельность в образовательном пространстве. – Кемерово, 2007.
4. Ариарский, М.А. Прикладная культурология: монография. – СПб., 2001.
5. Швачко, Е.В. Культурно-досуговая деятельность как средство преодоления социальной апатии студенческой молодежи: монография. – Челябинск, 2012.
6. Красильников, Ю.Д. Социальное назначение и функции культурно-просветительной работы // Основы теории культурно-просветительной работы. – М., 1982.
7. Аванесова, Г.А. Культурно-досуговая деятельность. Теория и практика организации: учебное пособие. – М., 2006.
8. Фисюк, Т.Т. Молодежная аудитория как субъект культурно-досуговой деятельности // Социально-культурная деятельность в образовательном пространстве. – Кемерово, 2007.

Bibliography

1. Zharkov, A.D. Kulturno-dosugovaya deyatel'nost' kak samostoyatel'naya otrasl' pedagogicheskoy nauki // Obrazovanie i obshchestvo: nauchniy, informacionno-analiticheskiy zhurnal. – 2007. – № 2.
2. Klyusko, E.M. Kulturno-dosugovaya deyatel'nost' naseleniya Rossii (may 1945-1985 gg.). Teoretiko-metodologicheskij i istoricheskiy aspekti: uchebnoe posob. – M., 1999.
3. Sokolov, A.V. Socialjno-kulturnaya sistema kak prostranstvo dlya realizacii socialjno-kulturnoj deyatel'nosti // Socialjno-kulturnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom prostranstve. – Kemerovo, 2007.
4. Ariarskiy, M.A. Prikladnaya kul'turologiya: monografiya. – SPb., 2001.
5. Shvachko, E.V. Kulturno-dosugovaya deyatel'nost' kak sredstvo preodoleniya social'noy apatii studencheskoj molodezhi: monografiya. – Chelyabinsk, 2012.
6. Krasil'nikov, Yu.D. Social'noe naznachenie i funkci kul'turno-prosvetitel'noj raboty // Osnovih teorii kul'turno-prosvetitel'noj raboty. – M., 1982.
7. Avanesova, G.A. Kulturno-dosugovaya deyatel'nost'. Teoriya i praktika organizacii: uchebnoe posob. – M., 2006.

8. Fisyuk, T.T. Molodezhnaya auditoriya kak subjekt kulturno-dosugovoy deyatelnosti // Socialno-kulturnaya deyatelnost v obrazovatel'nom prostranstve. – Kemerovo, 2007.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 378.2

Guzuyeva E.R., Vezirov T.G. MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN BACHELOR PROGRAMS WITH THE USE OF EDUCATIONAL INTERNET PORTALS. In the paper the structure of the model of formation of professional competence of future bachelor students with the use of educational Internet portals is described.

Key words: professional competence, future bachelor, model, educational Internet portal.

Э.Р. Гузиева, ассистент, Чеченский гос. университет, г. Грозный, E-mail: guzueva@mail.ru;

Т.Г. Везиров, д-р пед. наук, проф. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Мхачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛОВ

В работе описана структура модели формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий бакалавр, модель, образовательный интернет-портал.

Высокий уровень профессиональной компетентности является важнейшим качеством для выпускников высших учебных заведений, обеспечивающим успешную профессиональную деятельность.

В условиях жесткой конкуренции на рынке труда специалисту с традиционной социокультурной подготовкой, без сформированной базы профессиональной компетентности, становится все труднее найти себя в современном информационном обществе, где важное место занимают образовательные интернет-порталы.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в условиях новой информационно-образовательной среды, где основными составляющими являются образовательные интернет-порталы, слабо раскрыта. Об этом свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы среды студентов бакалавриата Чеченского государственного университета, которые показали низкий уровень готовности их к использованию образовательных интернет-порталов в учебной, а также будущей профессиональной деятельности.

Для решения указанных проблем необходимы соответствующие педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров. Одним из таких условий является модель формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов.

При создании модели формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов мы руководствовались определением понятия «модель» применительно к педагогическим исследованиям Е.В. Романова. Согласно данному определению: «педагогическая модель – это обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой наглядной форме и способный давать новое знание об объекте моделирования [1].

Моделирование – это процесс разработки, обобщенного, абстрактно-логического образа в форме, удобной исследователю для его изучения.

При моделировании процесса формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов мы исходили из того, что модель должна отражать: требования, предъявляемые обществом к качеству профессиональной подготовки; наличие психолого-педагогической основы (научный подход или набор отдельных положений); основные идеи исследований по проблеме оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности; организацию целенаправленного, целостного педагогического процесса формирования профессиональ-

ной компетентности; основные критерии и показатели уровней качества процесса формирования профессиональной компетентности.

Учитывая выше перечисленные требования, мы построили модель процесса формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов (рис. 1).

Рассмотрим компоненты педагогической направленности в профессиональной подготовке будущего бакалавра с использованием образовательных интернет-порталов: мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-деятельностный, личностный.

Мотивационно-ценностный компонент – уровень мотивационных побуждений, влияющих на выбор важных ценностных ориентаций в новой информационной образовательной среде, где основными составляющими являются образовательные интернет-порталы. Данный компонент характеризует целенаправленный и сознательный характер действий, куда входят: мотивация учебной деятельности, стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребность в достижении цели.

Следующим компонентом педагогической направленности является **когнитивный**, который представляет собой следствие познавательной деятельности будущего специалиста – бакалавра.

Содержание когнитивной сферы открывает для студента свободный и вариативный выбор системы новых, необходимых теоретических, педагогических, технологических знаний, сформированность которых отражает теоретическую готовность студента к профессиональной деятельности. Будущий специалист-бакалавр должен владеть не отдельными разрозненными знаниями в области педагогики, а их системой, которая целостно отражает структуру работы и организуется на основе современных научных теорий, идей, принципов.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний, необходимых студенту бакалавриата в процессе профессионального саморазвития. Данный компонент содержит: знание теоретических основ профессионального становления, развитое критическое и логическое мышление.

Когнитивный компонент готовности к педагогической деятельности связан с познанием и может рассматриваться как процесс и как результат.

Данный компонент позволяет удовлетворить и развить потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации будущего бакалавра на использование образовательных интернет-порталов в профессиональной деятельности. При разработке данного компонента мы исходили из того, что современный педагог не может успешно решать стоящие перед ним задачи по продуктивному использованию образовательных интернет-порталов в профессиональной деятельности, не владея необходимыми для этого знаниями.

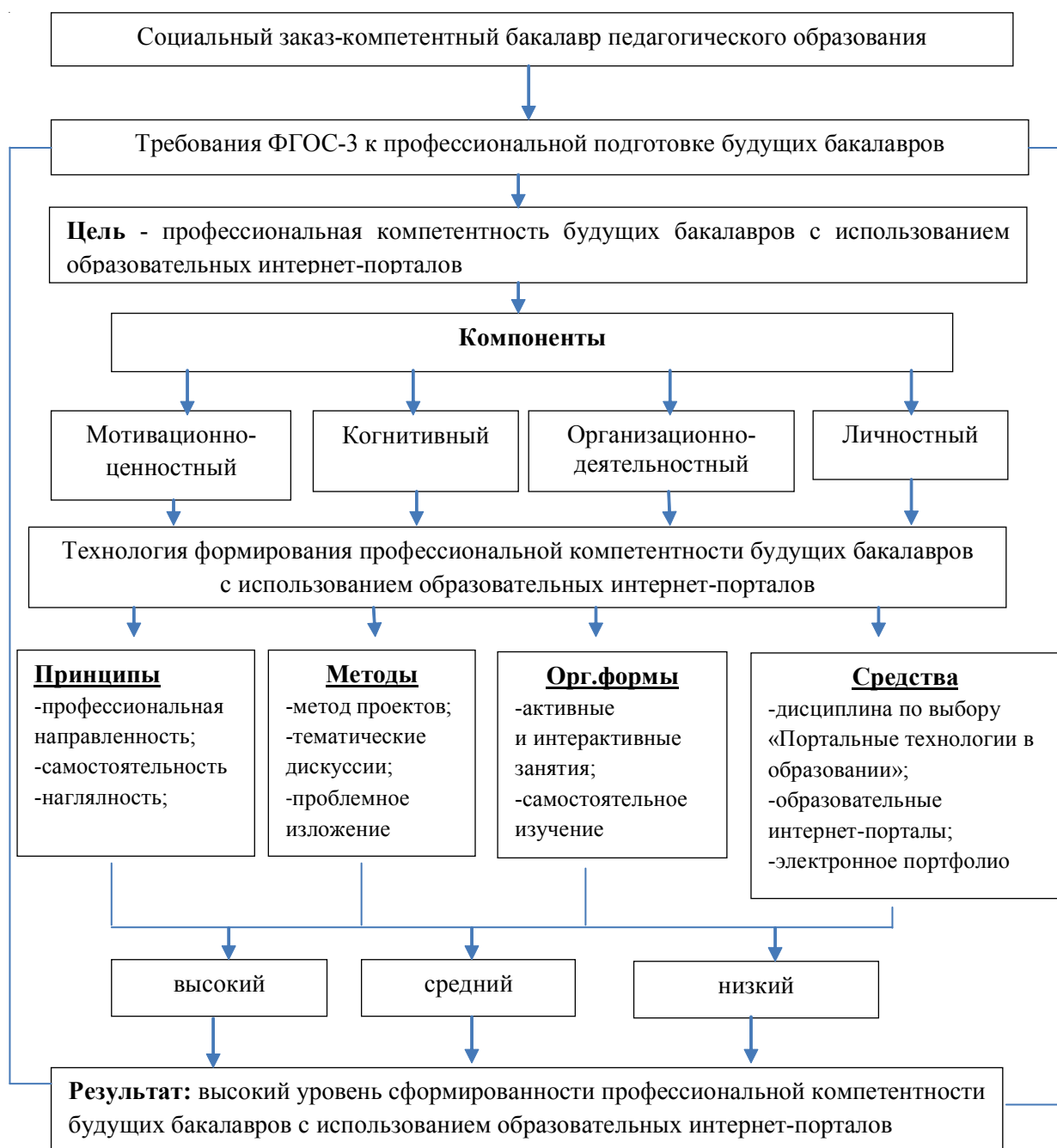


Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием интернет-порталов

Субъект познает новые способы деятельности и когнитивный компонент переходит в новую форму с иными качественными характеристиками.

Организационно-деятельностный компонент определяет уровень практических умений, готовность к творческому решению управленческих задач.

Организационно-деятельностный компонент педагогического процесса характеризуется двумя уровнями организации – управления взаимодействием его субъектов. На первом уровне – это управление воспитательной деятельностью педагога. Можно это назвать организацией педагогической среды формирования и развития личности. На втором уровне – это организация непосредственного взаимодействия обучающего и обучаемого. Здесь проявляется организующая роль педагогов как профессиональных воспитателей, вооруженных знанием принципа учебно-воспитательной работы и владеющих профессиональными методами использования образовательных интернет-порталов.

Личностный компонент включает интерес к профессии, педагогическое признание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является интерес к профессии педагога, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

Важное место в технологии формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов занимают средства: авторская дисциплина по выбору «Портальные технологии в образовании», адреса образовательных интернет-порталов и электронное портфолио.

Нами разработана программа по дисциплине по курсу «Портальная технология в образовании», которая апробируется в учебном процессе Чеченского государственного университета [2].

Практическая реализация предлагаемой модели показала её эффективность, о чем свидетельствуют результаты педагогического эксперимента, которые показали положительную ди-

намику сформированной уровня профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов.

Библиографический список

1. Романов, Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства: монография. – Магнитогорск, 2001.
2. Гузеева, Э.Р. Программа курса по выбору «Портальные технологии в образовании». – Грозный, 2013.

Bibliography

1. Romanov, E.V. Teoriya i praktika professional'noy podgotovki uchitelya tekhnologii i predprinimatel'stva: monografiya. – Magnitogorsk, 2001.
2. Guzueva, Eh.R. Programma kursa po vıboru «Portal'nihe tekhnologii v obrazovanii». – Groznihiy, 2013.

Статья поступила в редакцию 30.01.14

УДК 378.1

Ivasyuk O.A. PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A PERSONALITY OF A STUDENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION INFLUENCED BY THE NEW FSES. This paper considers professionally significant qualities of an educational psychologist within the new federal state educational standards for the higher professional education in the specialization of «psycho-pedagogical education». The variative classification of professionally-significant qualities of educational psychologist is offered. The author performs a comparative analysis of opinions of students, whose major is psycho-pedagogical education, about the set of professionally significant qualities of a personality of an educational psychologist and about the self-rating of their growth level.

Key words: federal state educational standards of general education (FSUS GE), federal state educational standards of higher professional education (FSUS HPE), competence, professional competence, personal qualities, professionally significant personal qualities (PSPQ).

**О.А. Ивасюк, аспирант Югорского гос. университета, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: ivasiukolgaalekseevna@gmail.ru**

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМИ ФГОС

В статье рассмотрены вопросы профессионально-значимых качеств педагога-психолога, их классификации в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования в направлении «Психолого-педагогическое образование». Предложена вариативная классификация профессионально-значимых качеств педагога-психолога и проведен сравнительный анализ мнений студентов психолого-педагогического образования о наборе профессионально-значимых качеств личности педагога-психолога и самооценки их уровня развития.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС ОО), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), компетенции, профессиональная компетентность, личностные качества, профессионально-значимые личностные качества (ПЗЛК).

Стремительное развитие современного общества и, как следствие, необходимость непрерывного образования человека в течение жизни, обуславливают актуальность модернизации всей системы образования в России, которая в настоящее время направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности обладающей целостной картиной мира. Приоритеты современного образования смещаются с получаемых в процессе обучения знаний, на саму личность, которая получает знания, на ее формирование, становление и развитие, что законодательно закреплено в новых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). В государственных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) главными целевыми установками (результатами образования) становятся компетенции (способность применять знания, умения, навыки и личностные качества), полученные учащимися в ходе обучения, для того, что бы студент не только воспроизводил информацию, но и мог применять ее в реальных профессиональных ситуациях.

Сегодня, когда приоритетным направлением новых государственных стандартов общего образования (ФГОС ОО) является обеспечение развития у учащихся универсальных учебных действий (познавательных, личностных, регулятивных, коммуникативных), представляющих собой собственно психологическую составляющую ядра образования, именно профессионально компетентный в психологии и педагогике специалист становится

необходимым для организации и сопровождения образовательного процесса общего образования.

Таким образом, в совершенствовании общего образования в настоящее время особые требования выдвигаются именно к результату профессионального психолого-педагогического образования – к профессиональной компетентности настоящих и будущих педагогов-психологов.

По мнению Э.Р. Хакимова основным показателем уровня компетентности является качество нахождения решения отдельной профессиональной проблемы или целого класса проблем [1]. Однако известно, что при решении психолого-педагогических проблем важную роль играет личность педагога-психолога. Сталкиваясь с одной и той же проблемой и используя одинаковые профессиональные психолого-педагогические знания, умения, навыки специалисты вырабатывают разные по качеству решения. Это может быть связано, как с особенностью самой проблемы, так и с личностными качествами специалиста.

По мнению С.А. Дружилова, компетентный – обладающий основательными знаниями, хорошо осведомленный в какой либо области; сведущий [2]. Профессионально компетентный педагог-психолог, согласно новым ФГОС, – это специалист, обладающий основательными психолого-педагогическими знаниями, умениями, навыками, а так же профессионально-значимыми личностными качествами (ПЗЛК) необходимыми для осуществления успешной психолого-педагогической деятельности в об-

разовании. Однако, при анализе ФГОС ВПО направления «психолого-педагогическое образование», а так же психолого-педагогической литературы, выяснилось, что в настоящее время нет единого определения понятия профессионально значимых личностных качеств педагога-психолога и нет единого подхода к определению классификации ПЗЛК педагогов-психологов.

Таким образом, с целью совершенствования психолого-педагогического профессионального образования, возникает необходимость определения понятия ПЗКЛ педагога-психолога и составления классификации его ПЗКЛ в соответствии с новыми ФГОС ВПО в направлении «психолого-педагогическое образование». Настоящая статья посвящена описанию предлагаемой нами вариативной классификации ПЗКЛ педагога-психолога и, на основе опроса студентов – обоснованию ее применимости в профессиональной подготовке.

За основу определения понятия ПЗКЛ мы возьмем содержание понятия ПЗКЛ педагога-психолога Е.Г. Ромициной, т.к. в ее работах проблема ПЗЛК педагога-психолога раскрыта наиболее полно. По ее мнению, профессионально значимые личностные качества педагога-психолога представляют собой *совокупность общечеловеческих, профессионально-отраслевых и профессионально-специфических качеств*, оказывающих влияние на эффективность осуществления его профессиональной деятельности и выступающие в роли *внутренних условий формирования компетентности* [3].

Если, ПЗЛК педагога-психолога – это внутренние условия для развития профессиональных компетенций педагога-психолога, то, наличие их у настоящих и будущих студентов повышает вероятность достижения результатов образования по данному направлению и, как следствие, достижения эффективности профессиональной деятельности в дальнейшем. Таким образом, встает вопрос о том, какой набор ПЗКЛ педагога-психолога является внутренним условием формирования его профессиональных компетенций.

Е.Г. Ромицина, опираясь на результаты исследований ученых по данной проблеме и полученные в ходе проведенного опроса слушателей курсовой подготовки, считает, что вариативный набор ПЗЛК педагога-психолога может выглядеть следующим образом:

- общечеловеческие качества: гражданственность, нравственность, интеллигентность, трудолюбие, человеколюбие, высокоразвитый интеллект;
- профессионально-отраслевые качества: коммуникативные, организаторские, диагностические, ценностно-этические, рефлексивные, творческие;
- профессионально-специфические качества: социальность, эмпатийность, тактичность, стрессоустойчивость, толерантность, эмоциональная привлекательность [3].

В.Б. Успенский, А.П. Чернявская в учебном пособии «Введение в психолого-педагогическую деятельность» выделяют следующие личностные качества педагога-психолога как специалиста:

- стремление к максимальной гибкости;
- способность к эмпатии, внимание к потребностям учащихся;
- умение придать личностную окраску преподаванию;
- установка на создание положительного подкрепления для учащихся;
- владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися;
- предпочтение устных контактов на уроке письменным;
- эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнелюбие [4].

Проанализировав, представленные наборы ПЗКЛ педагога-психолога, мы видим, что в обоих наборах присутствуют нравственные, коммуникативные, организаторские качества. Вариативный набор Е.Г. Ромициной более полно и систематизированно представляет ПЗКЛ педагога-психолога, однако в нем не представлена связь ПЗКЛ педагога-психолога с профессиональными компетенциями, внутренними условиями формирования которых они являются.

В 2013 году впервые в российском образовании был разработан проект профессионального стандарта педагога, педагога-психолога в том числе. Профессиональный стандарт педагога предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на

работу и при аттестации, планирования карьеры; для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования. Полномасштабное введение профессионального стандарта педагога планируется к сентябрю 2014 года.

По мнению разработчиков этого проекта, педагог – ключевая фигура реформирования образования [5]. В третьей части проекта (развитие) выделены личностные качества и профессиональные компетенции необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности согласно новым ФГОС. На основе анализа выделенных личностных качеств и профессиональных компетенций можно определить следующие личностные качества педагога по блокам:

- Образованность (теоретическая и практическая профессиональная компетентность, общий кругозор).
- Личностные качества (толерантность, эмпатия, социальная перцепция, коммуникабельность).
- Организаторские качества.

Учитывая имеющиеся классификации ПЗКЛ педагога психолога, проект профессионального стандарта педагога, ориентируясь на профессиональные компетенции, сформулированные в ФГОС ВПО в направлении «Психолого-педагогическое образование» и видах профессиональной деятельности педагога-психолога, мы попытались составить вариативную классификацию ПЗКЛ педагога-психолога. Для этого мы проанализировали и сопоставили результаты профессионального обучения (общекультурные, профессиональные компетенции) и виды профессиональной деятельности (в области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования), согласно ФГОС ВПО направления «Психолого-педагогического образования», составили набор ПЗКЛ педагога психолога в рамках новых ФГОС ВПО (таблица 1) и соотнесли их с качествами личности. Качества личности были выбраны из списка первичных и вторичных личностных факторов, которые составляют содержание личностных факторов, выделенных Рэймондом Кеттеллом. Эти факторы представлены в теории личностных черт, а так же в одной из наиболее известных многофакторных методик «16 факторный личностный опросник Р. Кеттелла». Согласно теории Р. Кеттелла, личность состоит из стабильных, устойчивых, взаимосвязанных элементов (своих, черт), определяющих её внутреннюю сущность и поведение [6]. В рамках данной статьи мы определили черты личности, которые являются внутренним условием формирования профессиональных компетенций педагогов-психологов в процессе профессионального обучения.

Данный набор личностных качеств педагога-психолога, определенный в соответствии с его профессиональными компетентностями в рамках ФГОС ВПО можно обобщить и систематизировать в следующую классификацию.

Классификация ПЗКЛ педагога-психолога в рамках новых ФГОС ВПО:

- 1. Личностные общекультурные качества**
 - нравственные и моральные качества;
 - интеллектуальная приспособляемость, абстрактное мышление, эрудиция, вербальная культура;
 - гибкость, мобильность, энергичность, активность, сообразительность, проницаемость;
 - эмоциональная зрелость, эмоциональная устойчивость;
 - доброжелательность, дипломатичность, терпимость, тактичность, аккуратность, искренность, чувствительность.
- 2. Личностные профессиональные качества**
 - доброжелательность, открытость, искренность, чувствительность, эмоциональная устойчивость;
 - вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, абстрактное мышление, сообразительность, проницаемость, наблюдательность, гибкость;
 - лидерские качества, уверенность, энергичность, эмоциональность, общительность, артистизм.

Составленная классификация ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС включает в себя две группы качеств личности – личностные общекультурные и личностные профессиональные качества. Некоторые качества личности, входящие в состав группы, повторяются в другой группе. Однако, по нашему мнению, именно такой набор личностных качеств (среднего или высокого уровня развития) определенный в каждой группе в совокупности будет являться внутренним условием формирования соответствующих группе компетенций, обеспечивая эф-

Таблица 1

Профессионально-значимые качества личности педагога-психолога в рамках новых ФГОС ВПО

| Качества личности как внутренние условия формирования компетентностей (описаны в соответствии с факторами личности Р. Кетелла) | Результаты профессионального обучения (компетенции) Расшифровка сокращений компетенций приведена в ФГОС ВПО по направлению 050400 Психолого- педагогическое образование. |
|---|---|
| Личностные общекультурные качества: | Общекультурные компетенции (ОК): |
| гибкость, мобильность, сообразительность, адаптивность | ОК-1 |
| сообразительность, интеллектуальная приспособляемость, наблюдательность, проницательность | ОК-2 |
| нравственные, моральные качества сообразительность, интеллектуальная приспособляемость, наблюдательность, проницательность, абстрактное мышление | ОК-3 ОК-4 |
| вербальная культура, эрудиция | ОК-5 |
| вербальная культура, эрудиция | ОК-6 |
| интеллектуальная приспособляемость, абстрактное мышление, эрудиция | ОК-7 |
| тактичность, дипломатичность, терпимость, доброжелательность, искренность, чувствительность | ОК-8 |
| сообразительность, интеллектуальная приспособляемость, наблюдательность, проницательность, абстрактное мышление, эрудиция | ОК-9 |
| энергичность, активность | ОК-10 |
| аккуратность, сообразительность, проницаемость, доброжелательность, дипломатичность, терпимость, эмоциональная устойчивость, эмоциональная зрелость | ОК-11 |
| Личностные профессиональные качества | Профессиональные компетенции (ПК) – в частности профессиональные компетенции в деятельности по психолого- педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП): |
| доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, лидерские качества, артистизм, эмоциональность, общительность | ПКПП-1 |
| сообразительность, проницательность, интеллектуальная приспособляемость | ПКПП-2 |
| наблюдательность, сообразительность, проницательность, интеллектуальная приспособляемость, вербальная культура, эрудиция, доброжелательность, открытость, искренность, эмоциональная устойчивость, чувствительность | ПКПП-3 |
| наблюдательность, проницательность, доброжелательность, открытость, искренность, чувствительность | ПКПП-4 |
| доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, лидерские качества, энергичность, артистизм, эмоциональная устойчивость, гибкость, уверенность | ПКПП-5 |
| доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, эмоциональная устойчивость, гибкость, уверенность | ПКПП-6 |
| доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, лидерские качества, артистизм, энергичность, эмоциональная устойчивость, общительность | ПКПП-7 |
| доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость | ПКПП-8 |
| доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, проницательность, чувствительность, лидерские качества, артистизм, энергичность, эмоциональная устойчивость, общительность | ПКПП-9 |
| эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, сообразительность, абстрактное мышление | ПКПП-10 |
| доброжелательность, открытость, вербальная культура, эрудиция, интеллектуальная приспособляемость, лидерские качества, артистизм, энергичность, эмоциональная устойчивость, общительность, гибкость, чувствительность, проницательность | ПКПП-11 |

фективную реализацию профессиональной деятельности педагога-психолога в дальнейшем.

Мы считаем, что предложенная нами вариативная классификация ПЗКЛ педагогов-психологов может служить ориентиром при подготовке и оценивании профессиональной готовности. В качестве первоначального изучения практической значимости предложенной нами классификации мы в 2013 году

мы провели опрос мнения среди студентов специальности «Педагогика и психология» Югорского государственного университета, с целью определения информационной компетентности студентов о ПЗКЛ современного педагога-психолога, а так же определения самооценки уровня сформированности ПЗКЛ. Были опрошены две группы студентов 2 и 4 курсов по 20 человек в каждой группе.

Таблица 2

Результаты опроса студентов о мнениях о наборе ПЗКЛ педагога-психолога и самооценки их уровня развития

| набор ПЗКЛ педагога-психолога (4 курс, число выборов в %) | набор ПЗКЛ педагога-психолога (2 курс, число выборов в %) | Самооценка уровня развития выбранных качеств (4 курс, средний балл) | Самооценка уровня развития выбранных качеств (2 курс, средний балл) |
|--|---|---|---|
| эмпатия (78%), коммуникативность, самоконтроль (по 71%) толерантность, образованность (по 57%), доброжелательность (50%), внимательность, целеустремленность, организованность (по 36%) объективность, проницательность, саморазвитие (по 28%), ответственность (21%), тактичность, открытость, мобильность, активность, чувство юмора, креативность, эмоциональная стабильность, самостоятельность (по 14%), уверенность, сообразительность, выносливость, увлеченность, сила воли, гибкость, искренность, стрессоустойчивость, аккуратность, порядочность, скромность (по 7%). | коммуникативность (56%), пунктуальность, доброта (по 48%), ответственность (44%), честность (36%), компетентность, понимание (по 32%) конфиденциальность (28%), терпеливость (24%), креативность, внимательность (по 20%), отзывчивость, гуманность, грамотная речь (по 16%), общительность, порядочность, вежливость, спокойствие, эмоциональность (по 12%), уверенность, профессионализм, уважение, доверчивость, трудолюбие, самодостаточность, разговорчивость, активность, ум, требовательность (по 8%), знания, грамотность, умение прислушиваться к другим, позитивность, аккуратность, твердость характера, предусмотрительность, интуиция, инициативность, добросовестность, конкурентоспособность, правильность, гостеприимность (по 4%). | коммуникативность – 6,5 балла; доброжелательность – 6,5 баллов; эмпатия – 6,3 балла; толерантность – 5,8 баллов; внимательность – 4 балла. | понимание – 9,3 балла, доброта – 8 баллов, честность – 8 баллов, ответственность – 7,2 баллов. пунктуальность – 5,4 балла, коммуникативность – 4,1 балла. компетентность – 3 балла. |
| Всего – 32 качества | Всего – 42 качества | Всего – 9 качеств | Всего – 7 качеств |

На первом этапе исследования каждому студенту необходимо было составить, по своему усмотрению, набор из 10 ПЗКЛ педагога-психолога как современного специалиста.

На втором этапе исследования каждому студенту необходимо было провести самооценку уровня развития составленного набора ПЗКЛ педагога-психолога у самого себя как специалиста. Самооценку предлагалось провести по 10-балльной шкале, по схеме – от 1 до 4 низкий уровень развития личностного качества, от 4 до 7 – средний; от 7 до 10 баллов – высокий.

Результаты исследования представлены в таблице 2. Составить набор из 10 ПЗКЛ педагога-психолога получилось у 28% студентов 4 курса и 40% студентов 2 курса. Не составили набор 7% студентов 4 курса. Все студенты 2 курса в разной степени справились с первым заданием.

Сравнительный анализ полученных результатов показал следующее. Всего студентами 4 курса было выделено 32, студентами 2 курса – 42 ПЗКЛ современного педагога-психолога. Самооценка же уровня развития качеств у студентов 4 курса была проведена только 9 качеств (28% из числа выделенных качеств), у студентов 2 курса 7 качеств (17% из числа выделенных качеств). Остальные выделенные ими же ПЗКЛ педагога-психолога, по их мнению, у них не развиты.

Набор ПЗКЛ педагога-психолога, по мнению студентов 4 курса следующий, (число выборов студентов в %):

Эмпатия (78%), коммуникативность, самоконтроль (по 71%), толерантность, образованность (по 57%), доброжелательность (50%), внимательность, целеустремленность, организованность (по 36%), объективность, проницательность, саморазвитие (по 28%), ответственность (21%), тактичность, открытость, мобильность, активность, чувство юмора, креативность, эмоциональная стабильность, самостоятельность (по 14%), уверенность, сообразительность, выносливость, увлеченность, сила воли, гибкость, искренность, стрессоустойчивость, аккуратность, порядочность, скромность (по 7%).

Набор ПЗКЛ педагога-психолога, по мнению студентов 2 курса следующий (число выборов студентов в %):

Коммуникативность (56%), пунктуальность, доброта (по 48%), ответственность (44%), честность (36%), компетентность, понимание (по 32%), конфиденциальность (28%), терпеливость

(24%), креативность, внимательность (по 20%), отзывчивость, гуманность, грамотная речь (по 16%), общительность, порядочность, вежливость, спокойствие, эмоциональность (по 12%), уверенность, профессионализм, уважение, доверчивость, трудолюбие, самодостаточность, разговорчивость, активность, ум, требовательность (по 8%), знания, грамотность, умение прислушиваться к другим, позитивность, аккуратность, твердость характера, предусмотрительность, интуиция, инициативность, добросовестность, конкурентоспособность, правильность, гостеприимность (по 4%).

Из приведенных наборов ПЗКЛ педагога-психолога можно выделить важные ПЗКЛ педагога-психолога, по мнению студентов (качества, которые выбрали более 30% студентов). У студентов 4 курса важный набор ПЗКЛ педагога-психолога следующий – эмпатия, коммуникативность, самоконтроль, толерантность, образованность, доброжелательность, внимательность, целеустремленность, организованность. Набор важных ПЗКЛ педагога-психолога у студентов 2 курса качественно и количественно отличается от набора студентов 4 курса – коммуникативность, пунктуальность, доброта, ответственность, честность, компетентность, понимание.

Анализ результатов второго этапа исследования показал, что студенты 4 курса отрицают наличие у себя следующих качеств из составленного ими, набора важных ПЗКЛ педагога-психолога: образованность (отрицают – 21% студентов), эмпатия (14% студентов), коммуникативность, толерантность, целеустремленность, порядочность, скромность (отрицают по 7% студентов). Студенты 2 курса отрицают наличие у себя следующих качеств из составленного ими, набора важных ПЗКЛ педагога-психолога, компетентность (20% студентов), коммуникативность (12% студентов), пунктуальность (8% студентов).

У студентов 4 курса ПЗКЛ по результатам самооценивания уровня их развития находятся на среднем и низком уровне. У студентов 2 курса – на всех трех уровнях развития, большинство качеств на высоком и среднем уровнях развития. Данные результаты свидетельствуют о самокритичности студентов 4 курса, или о неудовлетворенности уровнем развития своих ПЗКЛ педагога-психолога как современного специалиста.

Таким образом, на основе проведенного сравнительного анализа мнения о ПЗКЛ современного педагога-психолога студентов 2 и 4 курсов можно сделать следующие выводы:

- Меньше половины опрошенных студентов в обеих группах информированы о ПЗКЛ современного педагога-психолога как специалиста.

- Набор важных ПЗКЛ педагога-психолога студентов 4 курса более полный по качеству и объему, выделенных личностных качеств, чем набор важных ПЗКЛ педагога-психолога, составленный студентами 2 курса. Однако, самооценка уровня развития, выделенных ПЗКЛ педагога-психолога у студентов 2 курса выше, чем у студентов 4 курса.

- У большинства опрошенных студентов в обеих группах личностные качества из составленных наборов ПЗКЛ педагога-психолога не развиты вообще, по их же самооценке.

- Большинство личностных качеств из наборов ПЗКЛ педагога-психолога, выделенных студентами обеих групп входят в состав разработанной нами классификации ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС, однако их выделяют менее половины студентов обеих групп.

Таким образом, выводы по данному исследованию свидетельствуют о недостаточном уровне представления студентов 4, 2 курсов психолого-педагогического образования ЮГУ о профессионально значимых качествах личности современного педагога-психолога, а так же их недостаточном уровне развития по самооценке самих же студентов.

Данное исследование показало, что необходимо актуализировать в учебном процессе ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС. Мы предлагаем начать осуществлять актуализацию ПЗКЛ педагога-психолога в профессиональном обучении в следующих направлениях:

1. Формирование у студентов психолого-педагогического образования информационной компетентности о ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС.

2. Создание условий для формирования потребности в саморазвитии ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС для профессионального совершенствования.

Таким образом, актуализации профессионально значимых личностных качеств современного педагога-психолога направлена на изменение самой личности будущего специалиста – мотивационные изменения, информационные и, как следствие, действенные изменения по саморазвитию своих ПЗКЛ как педагога-психолога. Так, как, согласно новым ФГОС ВПО, результатом профессионального образования становится профессионально компетентный специалист, т.е. специалист, обладающий личностными и профессиональными компетенциями, способный на практике решать конкретные профессиональные задачи.

В нашей дальнейшей научной работе по теме ПЗКЛ педагога-психолога согласно новым ФГОС мы планируем протестировать составленную нами классификацию ПЗКЛ для уточнения, конкретизации набора личностных качеств и информирования о них будущих педагогов-психологов, с целью их диагностики, саморазвития и профессионального самосовершенствования.

Библиографический список

1. Хакимов, Э.Р. Профессиональная компетентность педагогов-психологов в области межэтнических отношений и ее формирование у студентов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1.
2. Дружилов, С.А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2012. – № 1(21).
3. Ромичина, Е.Г. Развитие профессионально-значимых качеств педагога-психолога в системе повышения квалификации: автореф. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2007.
4. Успенский, В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособ. / В.Б. Успенский, А.П. Чернявская. – М., 2008.
5. Официальный сайт министерства образования и науки Российской Федерации [Э/р]. – Р/д: www.минобрнауки.рф
6. Мади Сальваторе Теории личности. Сравнительный анализ / перевод И. Авидон, А. Батустин и П. Румянцев. – СПб., 2002.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») от 22 марта 2010 года.

Bibliography

1. Khakimov, Eh.R. Professionalnaya kompetentnost' pedagogov-psikologov v oblasti mezhehtnicheskikh otnosheniy i ee formirovaniye u studentov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2008. – № 1.
2. Druzhilov, S.A. Obobshchenniy (integralniy) podkhod k obespecheniyu stanovleniya professionalizma cheloveka // Psikhologicheskie issledovaniya: ehlektron. nauch. zhurn. – 2012. – № 1(21).
3. Romichina, E.G. Razvitiye professionalno-znachimikh kachestv pedagoga-psikhologa v sisteme povysheniya kvalifikatsii: avtoref. ... kand. ped. nauk. – Maykop, 2007.
4. Uspenskiy, V.B. Vvedeniye v psikhologo-pedagogicheskuyu deyatel'nost': ucheb. posob. / V.B. Uspenskiy, A.P. Chernyavskaya. – M., 2008.
5. Oficial'niy sayt ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii [Eh/r]. – R/d: www.minobrnauki.rf
6. Madi Salvatore Teorii lichnosti. Sravnitel'niy analiz / perevod I. Avidon, A. Batustin i P. Rumyanseva. – SPb., 2002.
7. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») ot 22 marta 2010 goda.

Статья поступила в редакцию 21.01.14

УДК 37.013

Kulchitskaya I. Yu. THE ROLE OF ART PEDAGOGY IN MODERN EDUCATION. The article provides the justification of perspectives of introduction of a new pedagogical branch – art pedagogy. The main feature of this branch is that it operates with means of arts and creative activity that also possess the developing and up-bringing potential.

Key words: art pedagogy, humanization, creativity, integration, reflexivity.

И.Ю. Кульчицкая, канд. пед. наук, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» (СКФУ), г. Ставрополь, E-mail: ira-kulchickaya@yandex.ru

РОЛЬ АРТПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье дается обоснование перспективности внедрения новой отрасли педагогики – артпедагогики. Её особенностью является то, что она оперирует средствами искусства и художественно-творческой деятельностью, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом.

Ключевые слова: артпедагогика, гуманизация, креативность, интегративность, рефлексивность.

Современное образование находится на переломном этапе развития. Оно является зеркалом общества и поэтому пост-

янно находится в поиске новых путей и технологий способных активизировать помощь педагогу в достижении образователь-

ной цели – научить и воспитать гармонически развитого гражданина, способного творить и созидать. С целью возрождения духовных общечеловеческих ценностей особенно актуально появление арт-педагогике [1]. Термин «Артпедагогика» пока недостаточно, на наш взгляд, используется в педагогической среде, в то время как отдельные идеи этой развивающей области педагогического знания приобретают все большую популярность у педагогов и воспитанников.

Искусство во все времена было важнейшим средством приобщения к общечеловеческим ценностям через собственный внутренний опыт, через личное эмоциональное переживание, через личное участие в творческом процессе. Индийская философия утверждает, что отражение спокойствия души и мира может быть осуществлено с помощью музыки. Ни одно искусство не способно так вдохновлять личность, как музыка. Любой человек, общаясь с искусством, достигает в той или иной области высокой степени возвышенного «поля мысли» [2].

Артпедагогика – это самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства. Артпедагогика имеет с общей педагогикой единые конечные цели – помочь ребенку научиться понимать себя и жить в ладу с самим собой, научиться жить вместе с другими людьми, научиться познавать окружающий мир, то есть помочь развивающейся личности в ее социализации и самореализации. Особенностью артпедагогике является то, что она оперирует средствами искусства и художественно-творческой деятельностью, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом.

Задачи и функции артпедагогике значительно отличаются от существующих программ художественного воспитания тем, что целью является не обучение ребенка рисованию, а развитие способности к самовыражению, самопознанию, к приобретению коммуникативных навыков. Артпедагогика помогает развивать у детей воображение, внимание, творческое мышление, умение свободно выражать свои чувства и настроения, работать в коллективе.

Данное педагогическое направление решает различные образовательные проблемы: облегчает процесс обучения и ребенка и педагогу; позволяет прорабатывать учебный материал с опорой на имеющийся духовный и душевный опыт педагога и воспитанника; помогает наладить отношения между педагогом и воспитанниками, создать наиболее благоприятные условия для ведения диалога, без чего нет продуктивного обучения; содействует сохранению целостности человеческой личности, воздействуя в первую очередь в процессе обучения на этическую, эстетическую, эмоциональную сферы личности; содействует адаптации личности в социуме и другие.

К основным идеям артпедагогике можно отнести: идею гуманизации, креативности, интегративности и рефлексивности.

Идея *гуманизма* – основополагающая для артпедагогике, она превращается в принцип деятельности артпедагога, если реализуется по отношению к каждому ребенку вне зависимости от художественных, интеллектуальных и других способностей ребенка. Вера в индивидуальность ребенка предполагает большую работу педагога над самим собой, над своим отношением к детям, которые не вызывают симпатии педагога. Приоритет отдается воспитательным целям: насыщение процесса обуче-

ния вечными проблемами Добра и Зла, Любви и Мудрости, Красоты и Гармонии и др.

Личность становится *креативной*, создавая в процессе творческой деятельности продукт лишь в условиях свободной креативной среды. Творческая способность не может возникнуть в результате принуждения. Поэтому перед артпедагогом встает вопрос, как создать условия, стимулирующие благоприятное созидательное творчество.

Идея *рефлексивности* – это готовность и способность человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умение обретать новые смыслы и ценности, адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений, ставить и решать неординарные практические задачи.

Идея *интегративности* заложена в самой сущности артпедагогике. Прежде всего, это интеграция искусства, педагогики, психологии и других областей человекознания. Гармоничное сочетание всех видов и форм организации разнообразной художественной деятельности направлено на обогащение нравственно-эстетического облика учащегося. Кроме того речь идет о сочетании трех модальностей (зрительных, слуховых и кинестетических ощущений) в становлении опыта ребенка [3].

Содержание артпедагогического занятия формируется по принципу «двухслойного пирога»: содержание темы занятия обогащается содержанием того или иного вида искусства, которые в итоге интегрируются друг в друга и дают эффект оптимизации мыслительной деятельности, воспитательного влияния содержания занятия на духовную сферу воспитанника [3].

В артпедагогике цели воспитания и развития преобладают над дидактическими целями. Взаимодействие педагога и учащегося в процессе творческой деятельности значительно усиливает эффективность эмоционально-личностного развития школьника, способствует процессу самопознания, самосовершенствования, самораскрытия, саморазвития и самореализации.

Современный педагог должен максимально внимательно относиться к довольно новому направлению в сфере образования – артпедагогике. Это не дополнительное образование и не внеурочная деятельность, это технология, которая создает наиболее благоприятные условия для саморазвития и самостановления человека новой формации. В дошкольных образовательных учреждениях, школах и вузах каждое занятие должно быть наполнено артпедагогическими методами и приемами соответственно возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников.

В этих условиях профессиональной деятельности от педагога требуется иная, нестандартная психологическая готовность в работе с учащимися. Очевидно, требуется пересматривать содержание педагогических и психологических дисциплин, изучаемых как в вузе будущими педагогами, так и в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Сегодня системе образования нужен педагог, владеющий не просто дидактикой стандартизированного предметного обучения, а, по словам А.Г. Асмолова, культурно-исторической вариативной дидактикой – системой продуктивно-рефлексивных технологий создания конструктивной среды развития субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Анисимов, В.П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник ОГУ. – 2003. – № 4.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко [и др.]. – М., 2001.
3. Соколова, Т.А. Теоретико-методологические основы артпедагогике // Открытый класс: сетевые образовательные сообщества. – 2009 [Э/п]. – Р/д: <http://www.openclass.ru/node/7719>

Bibliography

1. Anisimov, V.P. Art-pedagogika kak sistema psikhologicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa // Vestnik OGU. – 2003. – № 4.
2. Artpedagogika i artterapiya v special'nom obrazovanii: uchebnik dlya vuzov / E.A. Medvedeva, I.Yu. Levchenko [i dr.]. – M., 2001.
3. Sokolova, T.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy artpedagogiki // Otkritiij klass: setevije obrazovatel'nihe soobshchestva. – 2009 [Eh/r]. – R/d: <http://www.openclass.ru/node/7719>

Статья поступила в редакцию 28.01.14

УДК 371:351.851

Li Yuejiao. THE FORMING OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE FOR OF THE CHINESE PHILOLOGY STUDENTS WITH THE HELP OF THE MATERIAL OF THE ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD «FLOWERS». The article studies the associative-verbal field «flowers» in the Russian and Chinese languages. The research distinguishes specific features for the two cultures in the sphere of colors perception. It is stated that the specific features are relevant to the teaching process of Chinese students, who are learning the Russian language.

Key words: associative experiment, associative-verbal field, lexico-semantic group, connotative meaning.

Ли Юецзяо, аспирант каф. межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lyj4507@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ «ЦВЕТЫ»

В статье рассматривается ассоциативно-вербальное поле «цветы» в русском и китайском языках и выявляются специфические для культур особенности восприятия цветов, актуальные для обучения русскому языку студентов-филологов.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, ассоциативно-вербальное поле, лексико-семантическая группа, коннотативное содержание лексики.

Как известно, одним из важнейших подходов к преподаванию иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, стал компетентностный подход, теоретико-методологические предпосылки и понятийный аппарат которого описаны в трудах многих исследователей (Н.В. Баграмовой, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева и др.).

В настоящее время многие лингвисты и методисты, работающие в рамках лингвокультурологического направления в методике РКИ, говорят о необходимости формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, особенно находящихся на продвинутом этапе обучения (работы В.В. Воробьева, Г.М. Васильевой, А.Е. Александровой, Н.Е. Некоры, Ван Чжицзы, Цзоу Суюэня, Чан Тхи Нау и др.). При этом лингвокультурология рассматривается как дисциплина синтезирующего плана, использующая данные других гуманитарных дисциплин (культурологии, психологии, философии), необходимые для объективного описания духовно-нравственного и ментального пространства культуры в сопоставительном аспекте [1]. Лингвокультурология рассматривается как дисциплина определяющая как знание идеальным говорящим/слушающим особенностей национальной культуры, а также всей системы культурных ценностей, выраженных в языке [2].

Интерпретируя структуру и содержание лингвокультурологической компетенции, исследователи традиционно выделяют два уровня ее содержания: собственно языковой и внеязыковой. При таком подходе система знаков должна раскрывать систему реальных знаний о культуре изучаемого языка, поэтому языковые знаки и выражения требуют внеязыкового способа их раскрытия.

Формирование лингвокультурологической компетенции в рамках обучения лексике часто рассматривается методистами на материале лексико-семантических групп [3] и предполагает определенные знания и умения иностранных студентов продвинутого этапа обучения как на собственно лингвистическом, лексическом уровне так и на национально-культурном. При этом основными становятся следующие принципы обучения: *принцип учета системных отношений в лексике, принцип учета культурологической ценности лексических единиц и принцип учета родного языка и культуры.*

Как известно, одной из важнейших составляющих любой лингвокультуры являются наименования цветов. Представления о цветах широко представлены в лексических средствах русского языка и, прежде всего, в лексико-семантической группе наименований цветов. В различных источниках справочного характера содержится более 200 наименований цветов, системные связи которых зафиксированы в толковых, идеографических, словообразовательных, ассоциативных словарях, а также в словарях сочетаемости.

Коннотативное содержание многих наименований цветов свидетельствует об их высоком ассоциативном, метафорическом, оценочном потенциале, особенно актуальном в рамках задач обучения иностранных студентов-филологов. Кроме этого, наименования цветов – это не только яркий знак культуры, но и особый фрагмент национальной языковой картины мира и ценностной картины мира, потому что являются актуальным материалом для обучения иностранных студентов русскому языку и культуре. Перечисленные особенности наименований цветов свидетельствуют об актуальности их лингвометодического и лингвокультурологического исследования с целью включения в содержание обучения РКИ. Многочисленность и культурная информативность данного лексического материала требует особого внимания к его лингвокультурологическому потенциалу.

При включении в содержание обучения ЛСГ наименований цветов на *лексическом уровне* о сформированности лингвокультурологической компетенции студентов могут свидетельствовать следующие знания и умения: адекватное знание значений наименований цветов в современном русском языке; знание семантики слов, входящих в данную лексико-семантическую группу; умение использовать в речи синтагматические связи, характеризующие данную лексико-семантическую группу; способность адекватно воспринимать, интерпретировать и производить высказывания, содержащие данные наименования, согласно нормам и правилам русского языка; умение воспринимать значения наименований цветов в различных контекстах; способность использовать перечисленные умения в процессе интерпретации и конструирования текстов различного характера.

Национально-культурный (внеязыковой) уровень лингвокультурологической компетенции, особенно важный в рамках лингвокультурологического подхода к обучению лексике, предполагает следующие знания и умения: знания лингвокультурологического характера о важнейших цветах в современной России; знание культурно-специфических реалий, отражающих уникальность культур и национальных традиций; умение сопоставлять национально-культурные особенности наименований цветов; знание основных типологий и классификаций цветов, актуальных для носителей русского языка, и др.

Как известно, лингвокультурологический потенциал лексики обнаруживается в содержании ассоциативно-вербальных полей. Ассоциативный эксперимент широко и активно используется в психолингвистике, психологии, социологии; его результаты могут быть использованы в лингвокультурологии и методике РКИ. По мнению исследователей, ассоциативный эксперимент является наиболее разработанной технологией, психолингвистического анализа семантики [4]. Согласно концепции авторов словаря ассоциативных норм, а именно – «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова, ассоциативный словарь «приоткрывает завесу над тем, как устроена языковая

способность человека — думающего, говорящего и понимающего, и позволяет проникнуть в социальную память и сознание носителей языка и получить ответ на вопрос: "Как мыслят русские в современной России?" [5]. Ввиду этого обращение к материалам «Русского ассоциативного словаря» (РАС) позволяет выявить и то, что и как думают русские о цветах.

В соответствии с задачами нашей работы были проанализированы ассоциативно-вербальные поля к стимулам *цветы* и *цветок*, в результате чего были выделены следующие основные содержательные блоки ассоциаций:

1. Конкретные виды цветов: *роза, тюльпан, лотос, кактус, ландыш, лилия, василек, гвоздика, мимоза, астра, грань, фукс, лютик, мак, фиалка, эдельвейс*.

2. Цвет: *цветы (оранжевый); цветок (жёлтый, голубой, розовый, белый, оранжевый, фиолетовый, золотистый, пестрый)*.

3. Запах: *цветы (аромат, нюхать, пахнуть), цветок (душистый, пахнуть, запах)*.

4. Части цветка: *цветы (розетка, семена, пыльца стебель); цветок (стебель, пыльца, семя, почки, розетка)*.

5. Разновидности цветов: *цветы (полевой), цветок (полевой, ядовитый, безвредный)*.

6. Времена года и погодные условия: *цветы (май, лето, весна), цветок (ранний)*.

7. Место произрастания: *цветы (поле, в поле, луг, сад, земля, поляна, лес, дача, природа, равнина, долина, полевой); цветок (полевой, степной, садовый, горный)*.

8. Насекомые и птицы: *цветы (пчела, бабочка), цветок (бабочка, пчела, шмель, мотылёк, жук, какаду, оса)*.

9. Оценочное отношение: *цветы (любить, добро, нежность, нравится, удовольствие, интересный, красивее, наслаждение, нежнее, прелесть, удовольствие, увлечение); цветок (прекрасный, красивый, изящный, чашечный, нежный, любимый, дорогой, красиво, красивой, лучший, прелесть, простой, симпатичный, чудо, яркий)*.

10. Идиоматика: *цветы (дети — цветы жизни)*.

11. Важность для сознания носителей русского языка полевых цветов: *цветы (поле, в поле), цветок (полевой)*.

12. Символика: *цветы (девушка); цветок (девушка, девочка, женщина, разлука, знак)*.

13. Традиционная связь с определёнными событиями: *цветы (8 марта, свидание, день рождения, концерт, похороны, торжество); цветок (свадьба)*.

С целью сопоставления соответствующих ассоциативно-вербальных полей в русском и китайском языках (ввиду отсутствия китайских ассоциативных словарей) был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди носителей китайского языка. Эксперимент проводился в 2012 – 2013 годы среди китайских студентов, которые учатся в университетах Китая и в РГПУ им. А.И. Герцена. В данном эксперименте участвовало 50 человек. Возраст респондентов составил от 20 до 35 лет. Испытуемым было предложено написать любые свободные ассоциации на стимул «цветы». Были получены следующие реакции: *весна, лето, Праздник влюблённых, лилия, лотос, хризантема, роза, дети, любовь, праздник, девушка, мама, солнце, лотос, День матери, подсолнечник, свидание, свадьба, деньги, роза, слива, ваза, день памяти, похороны, пион, красота, лес, цветочный парень, желание, романтики, нежность, надежда, гвоздика крупноцветная, хорошее настроение, хризантема, женская застенчивость, садовник, нарцисс, слива, трава, духи, чай, парень, флаг, ветер, искусство, живопись, фильм, снежинка, художник, рисунок, будда, храм, цветочный буддийский монах, встреча, роза чайная, шиповник, полевой, авиакомпания*

пания Китая (-NNS), цветы персика, тюльпан, запах, воздух, вода, жизнь, земля, растение, Голландия и др.

Наиболее частотными реакциями китайских респондентов (независимо от места их обучения) оказались: *весна, солнце, любовь, девушка, День матери, Праздник влюблённых*. Как видно из этих реакций, цветы для носителей китайского языка, прежде всего, связаны с весной, любовью и девушками.

Существенно, что среди реакций, называющих конкретные цветы, оказались как совпадающие с ответами русских респондентов (например, *тюльпан, роза*), так и не совпадающие (например, реакции *пион, хризантема, слива* отсутствуют в РАС).

Показательно, что в сознании носителей русского языка важное место принадлежит полевым цветам (*полевой* — одна из самых частотных реакций), к которым они относятся с особой нежностью. Для носителей китайского языка полевые цветы не являются поэтическим концептом, это просто «дикие цветы», растущие сами по себе и не вызывающие особого интереса. В ассоциативно-вербальном поле «цветы», зафиксированном в РАС, много названий комнатных цветов, однако в соответствующем ассоциативном поле у носителей китайского языка таких названий нет.

Для носителей русского языка важным оказывается место произрастания цветов, у китайских респондентов таких реакций не выявлено. В РАС частотной является реакция *дача*. В сознании носителей китайского языка отсутствует такая реакция. Это может объясняться уникальностью и важностью феномена дачи для русской культуры и отсутствием его в китайской культуре.

У носителей русского языка цветы вызывают много позитивных эмоций, в то время как у носителей китайского языка эмоциональное отношение к цветам проявляется не так открыто. Однако для представителей китайской культуры очень важна символическая составляющая в восприятии цветов, не столь важная для русских респондентов.

Особый интерес представляют реакции, отражающие уникальность культур и национальных традиций: *Праздник влюблённых* (В «Ши Дин» (сборник древних китайских стихов) есть такая легенда: У китайского бога было семь дочерей, самую младшую дочь звали Чжи Нюй. Она была очень милой и умной девушкой. У неё был парень, которого звали Нё Лан. Они сильно любили друг друга, но бог не разрешил им быть вместе. Они могли встречаться только один раз в году — седьмого июля, поэтому этот день стал китайским праздником влюблённых). *День Матери* (по традиции китайцы часто дарят матерям голландскую гвоздику четвёртого апреля). *Цветочный парень* (парень, который любит сразу многих девушек). *Живопись* (согласно традициям национального искусства, китайские художники часто рисуют цветы). *Цветочный буддийский монах* (монах, который любит девушек). *Авиакомпания Китая* (символом авиакомпании Китая являются цветы сливы).

Представляется, что различия в ассоциативно-вербальных полях, дающие представление об отношении к цветам в разных культурах и о самих культурах, должны быть учтены в практике обучения РКИ китайских студентов. Поскольку лингвокультурологическая компетенция студентов-филологов может быть сформирована только при учете национально-культурного уровня знаний, которые могут быть получены с использованием сопоставительного метода с опорой на ассоциативный эксперимент, его результаты должны учитываться при формировании содержания обучения РКИ китайских студентов-филологов. В содержание обучения китайских студентов-филологов должны быть включены информативные и художественные тексты, отражающие этот фрагмент культуры страны изучаемого языка.

Библиографический список

1. Васильева, Г.М. Лингвокультурологические аспекты русской неологии: автореферат дис. ... д-ра филол. наук. — СПб., 2001.
2. Воробьев, В.В. Лингвокультурология в кругу других гуманитарных наук // Русский язык за рубежом. — 1999. — № 2, № 3.
3. Васильева, Г.М. Наименования лиц по профессии: культурноориентированные принципы отбора для обучения китайских студентов-филологов // Мир науки, культуры, образования / Г.М. Васильева, Ян Лю. — 2013. — № 1(38)
4. Белянин, В.П. Введение в психолингвистику. — М., 2000.
5. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов [и др.]. — М., 1994.

Bibliography

1. Vasiljeva, G.M. Lingvokulturologicheskie aspekti russkoy neologii: avtoreferat dis. ... d-ra filol. nauk. — SPb., 2001.
2. Vorobjev, V.V. Lingvokulturologiya v krugu drugih gumanitarnih nauk // Russkiy yazyk za rubezhom. — 1999. — № 2, № 3.
3. Vasiljeva, G.M. Naimenovaniya lic po professii: kul'turoorientirovanniye principii otbora dlya obucheniya kitayskikh studentov-filologov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya / G.M. Vasiljeva, Yan Lyu. — 2013. — № 1(38)
4. Belyanin, V.P. Vvedenie v psikholingvistiku. — M., 2000.
5. Russkiy associativniy slovar' / Yu.N. Karaulov [i dr.]. — M., 1994.

Статья поступила в редакцию 28.01.14

УДК 37.033

Minaeva N.A. THE FORMING OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO DEVELOP ECOLOGICAL CULTURE WITH SCHOOLPUPILS IN CONDITIONS OF APPLICATION OF FSES FOR COMPULSORY EDUCATION. The article justifies and characterizes the suggested content of study of humanitarian institute students in terms of the author's program of a special course on theory and method of education aimed at the students training in educational activity for the purpose to form environmental culture among pupils.

Key words: Higher professional education, environmental education, environmental culture, extracurricular activity, projecting, educational activity.

Н.А. Минаева, аспирантка НОЦ ТЭКО Московского гос. гуманитарного университета
им. М.А. Шолохова, ассистент каф. педагогики Московского гос. областного гуманитарного института,
г. Орехово-Зуево, E-mail: nataliminaeva@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ У УЧАЩИХСЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновано и охарактеризовано примерное содержание работы со студентами гуманитарного вуза в рамках авторской программы спецкурса по теории и методике воспитания, направленной на их подготовку к воспитательной деятельности в целях формирования у школьников экологической культуры личности.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, экологическое воспитание, экологическая культура, внеклассная работа, проектирование, воспитательная деятельность.

Человек стоит на самой высокой ступени развития жизни на Земле, но это не означает, что вся природа принадлежит ему. Человек должен осознавать, что он принадлежит природе, а также научиться рационально использовать ее богатства, и беречь ее несравненную красоту.

В современном педагогическом процессе гуманитарных вузов существуют большие возможности по профессиональной подготовке студентов к экологическому воспитанию школьников, так как это важная научно-педагогическая и социальная проблема. Ее актуальность обусловлена возрастающей ролью природы в жизни человека, которая является единственным средством существования всего живого, мощным каналом интеллектуально-духовно-нравственного, физического становления личности, важным условием социальной активности каждого человека.

Анохина С.В. подчеркивает, что ценностное отношение к природе один из важных аспектов формирования экологической культуры учащихся. Сущность понятия «культура» раскрывается в целостной деятельности людей, общепризнанных ценностях, исторически обусловленных нормах и правилах, которые формируются на протяжении всей жизни человека благодаря процессам обучения, воспитания [1].

Как пишет С.Н. Глазачев, культура это уникальный механизм самосохранения общества, средство его адаптации к окружающему миру, поэтому экологическая культура может рассматриваться как механизм, гарантирующий сохранение социальных и природных систем, их гармоничное совместное развитие [2].

Главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО третьего поколения являются компетенции, полученные обучающимися в процессе профессиональной подготовки, при этом под термином компетенция понимается способность применять знания, умения и личностные качества в практической деятельности в определенной области. Компетентностный подход предусматривает работу студентов с информацией, моделирование, рефлексии. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям.

В целях подготовки студентов к воспитательной деятельности по развитию у школьников экологической культуры нами был разработан курс по теории и технологии воспитания «Подготовка будущих учителей к экологическому воспитанию школьников». Реализацию содержания спецкурса предваряет диагностика, нацеленная на выявление у студентов уровня их экологической культуры и готовности к организации процесса экологического воспитания школьников [3].

Спецкурс «Подготовка будущего специалиста к экологическому воспитанию школьников» знакомит студентов с актуальной проблемой взаимодействия человека с природой, так как человечество привыкло больше пользоваться дарами природы,

чем думать о её восстановлении, бережном отношении к ней. Освоение программы данного спецкурса нацелено на подготовку студентов к формированию у подрастающего поколения, экологического мировоззрения, экологической культуры и ответственного отношения к окружающей природной среде.

Изучение спецкурса «Подготовка будущего специалиста к экологическому воспитанию школьников» способствует выполнению требований к профессиональной подготовке выпускников – будущих учителей, а именно: формирование умений осуществлять педагогический процесс обучения учащихся с ориентацией на задачи экологического воспитания и развития личности школьников; умений стимулировать развитие внеурочной и внеклассной деятельности учащихся; умений анализировать собственную деятельность в целях совершенствования педагогического мастерства.

В процессе преподавания данной учебной дисциплины (модуля) преподаватель решает следующие основные задачи:

- дать представление об основах, многообразии форм и методов экологического образования и воспитания обучающихся;
- выработать у студентов умения применять в педагогической деятельности полученные знания о разнообразных направлениях экологического воспитания;

- сформировать представления и понятия об особенностях работы классного руководителя по формированию экологической воспитанности подрастающего поколения;

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

общекультурные (ОК)

- способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);

общепрофессиональные (ОПК):

- готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ОПК-6);

Усвоение дисциплины предполагает также самостоятельную систематическую работу студентов.

Знать:

- актуальные экологические проблемы современного мира;
- сущность экологического воспитания обучающихся;
- роль педагога в социально-педагогическом сопровождении экологического воспитания школьников;
- особенности экологического воспитания детей во время летней педагогической практики студентов в образовательно-оздоровительных организациях;
- основные формы и методы экологического воспитания обучающихся во время прохождения студентами педагогической практики в общеобразовательных организациях.

Уметь:

- изучать возрастные особенности школьников, понимать их интересы, формировать их индивидуальность, творческие способности в процессе обучения и воспитания;
- рационально выбирать оптимальные формы, методы, средства экологического воспитания, изучать и накапливать профессионально-педагогический опыт;
- проектировать, реализовывать, корректировать воспитательный процесс;
- планировать, конструировать и анализировать организационно-воспитательный процесс (воспитательное занятие, КТД и пр.)

Владеть:

- системой знаний о сущности экологического образования и воспитания;
- системой знаний о развитии современного экологического образования;
- системой знаний о сфере предмета, содержании и структуре воспитательного процесса;
- знаниями об основных направлениях исследований по экологическому воспитанию.

Апробация курса проводилась в Московском государственном областном гуманитарном институте. Рассмотрим некоторые результаты констатирующего этапа эксперимента по апробации содержания подготовки студентов гуманитарных специальностей к экологическому воспитанию обучающихся. Была составлена анкета по экологическому воспитанию школьников.

На вопросы анкеты были получены следующие ответы:

1. «Как вы оцениваете свою готовность к экологическому воспитанию школьников?». Из всего числа опрошенных 16% высказали мнение о том, что готовы к экологическому воспитанию школьников, 40% оценивают свою готовность как «средняя», 34% «низкая», 10% затрудняются с ответом на вопрос.

Анализ ответов студентов позволяет констатировать, что большинство опрошенных не понимает сути и сущности готовности будущего педагога к экологическому воспитанию школьников, его значимости для их профессионального становления. При ответах студенты опираются на свой жизненный опыт и недостаточно понимают смысл экологической проблемы. Нехватка опыта и знаний мешает студентам считать деятельность по экологическому воспитанию школьников как ведущую в образовательном процессе. Такую ситуацию можно объяснить тем, что в общеобразовательной школе, семье, учреждениях дополнительного образования уделяется недостаточно внимания вопросам экологического воспитания, развитию и формированию экологически грамотного поведения у подрастающего поколения. Как следствие этого, у обучающегося не формируются экологическая культура, экологические ориентации и отсутствует мотивация к экологической деятельности.

2. На вопрос «Какие вы знаете актуальные проблемы экологии в современном мире?». Ответы распределились следующим образом: 68% студентов не имеют чётких сведений по данной проблеме, 32% интересуются актуальностью проблемы. Таким образом, у большинства студентов был выявлен низкий интерес к проблемам экологии.

3. Своёобразие ответов были получены на вопрос: «Что вы понимаете под экологическим воспитанием школьников?». 89% студентов отвечают, что это воспитание в детях положительного отношения к окружающему миру и не причинение вреда живому, не загрязнение природы. 11% не ответили на данный вопрос.

4. «Какие формы экологического воспитания целесообразно использовать в современной школе?». 62% называют уборку территорий, школьных участков, улиц, а также викторины, конкурсы, игры на экологические темы. 38% не справились с ответом.

5. «Что такое экология?; Каких учёных вы знаете, которые занимаются вопросами экологии?». 65% отвечают, что это наука об охране окружающей среды; Больше число студентов не могут назвать ученых, занимавшихся вопросами экологии. 35% не ответили на поставленный вопрос.

6. «Опишите, в чем заключается работа классного руководителя по экологическому воспитанию школьников?». 80% опрошенных не смогли раскрыть деятельность учителя по экологическому воспитанию школьников, а 20% – не чётко представляют содержание работы классного руководителя по данной проблеме.

Тенденция в рассмотренных выше вопросах такова: студенты не в полной мере представляют, что такое экологическое воспитание в школе. 80% респондентов показали не готовность к педагогической деятельности по экологическому воспитанию, 65% студентов не знают о такой специализированной отрасли экологии как экология человека. К примеру, не понимают как табакокурение, наркомания, алкоголизм, опасные заболевания связаны с экологией. Студенты не могут оценить роль субъект-субъектных отношений школы и семьи в экологическом воспитании личности, а также роль внеучебной и досуговой деятельности в формировании экологической культуры и здоровья обучающихся (75%). Большинство опрошенных не имеют представления о том, какие экологические организации и движения существуют в современном мире (60%).

После проведенного анкетирования студентам было предложено несколько заданий по экологической проблеме (подготовка доклада, сообщения, проекта, реферата).

На последующих занятиях выясняется, что студентам интересно составление ярких, красочных, богатых фото- и видеоматериалами презентаций по экологическим проблемам: «Исчезающие виды растений, животных»; «Загрязнение мирового океана»; «Антропогенное воздействие на окружающую среду»; «Лесные пожары»; «Парниковый эффект»; «Демографическая проблема планеты Земля»; «Загрязнение атмосферы» и т.д.

В ходе занятий каждый студент готов выступить со своей презентацией по какой-либо выбранной экологической проблеме. После того как каждый из группы выступил с данным заданием, педагог проводит дискуссию, беседу и другие формы занятий:

Например, обсуждение вопросов: 1. Что вы чувствуете, когда видите нашу планету такой? (страшно видеть убитых животных; я люблю рыбалку и мне страшно, что мы едим отравленную рыбу; я рад, что живу в деревне, где чистый воздух; ужасно видеть в наших городах такое количество мусора). 2. Когда я думаю о проблемах экологии, я думаю о ... (о вырубленных лесах, о грязных водоемах, о свалках мусора, о исчезнувших видах растений и животных).

Написание эссе «Что я знаю о проблемах экологии?»: Выразите своё отношение к проблеме в целом; Отрадите все известные вам проблемы экологии; Какие из них, на ваш взгляд, наиболее важны для нашего региона; Какие из них вам наиболее интересны. Обсуждаем эссе и выбираем темы проектов: Загрязнение воды; Загрязнение воздуха; Исчезновение животных и растений. Проводим презентацию буклета Eco –Bubble. Формируем группы по интересам для проведения исследований.

Составляем план исследований: Назовите основные источники загрязнения; Укажите последствия данной проблемы; Что вы можете предложить для решения проблемы.

Большинство студентов на последующих занятиях предлагают в качестве решения экологической проблемы внеклассную деятельность по формированию у школьников экологической культуры, организованную учителями и классными руководителями. Проведение на классных часах разнообразных экологических мероприятий таких как:

«Поле чудес», где все задания связаны с животным и растительным миром, а также охране природы. Цель игры – раскрыть экологическую проблему, воспитывать уважение и любовь к природе, углублять знания детей в области природоведения; Развивать речь учащихся, повышать культуру, развивать познавательную культуру;

Проведение экологических троп: цель – природоведческий ликбез, расширение элементарных сведений об объектах, процессах и явлениях окружающей природы, а также научить видеть, замечать различные проявления антропогенного фактора и уметь комплексно оценивать эти результаты воздействия человека на окружающую среду; Способствовать воспитанию экологической культуры поведения человека как части общей культуры взаимоотношений людей друг с другом и отношения человека к природе.

Создание экологического проекта – «Жизнь без мусора», «Посмотри на свой и мир и постарайся сделать его лучше!» ЦЕЛЬ: «Становление у школьников эмоционально-нравственного отношения к окружающей среде на основе единства чувственного и рационального познания природного и социального окружения». Задачи: Формирование начальных знаний об окружающей среде, о природе и обществе; Овладение экологически целесообразными способами деятельности; Принятие личност-

начимой системы экологических ценностей. Принципы: Гуманитарность, системность, преемственность.

Многие студенты для решения данной проблемы говорят о необходимости установления преемственности со школой, связь с социокультурными учреждениями города в области экологического воспитания, благодаря проведению регулярных ежемесячных мероприятий в течение года с сентября по апрель: Акция «Чистоту и благоустройство нашему городу»; конкурс-выставка «Природа и человек»; Изготовление кормушек; Строительство зимнего городка; Акция «Поможем птицам»; «Рисуем, лепим, конструируем»; «Познаем, исследуя»; «Нет мусору».

Результаты экспертного оценивания уровня профессиональной подготовленности студентов – будущих учителей к работе по экологическому воспитанию школьников свидетельствуют о том, что в начале учебного года ни один студент не обладал знаниями, умениями и навыками, комплексом профессиональных важных качеств и способностями, обеспечивающими успешность в данном виде деятельности.

Реализация разработанной технологии в процессе обучения студентов на занятиях по спецкурсу позволила развить

у них интерес к работе по экологическому воспитанию школьников, сформировать систему знаний об особенностях, формах, методах экологического воспитания, отработать умения и навыки, что отразилось и на результатах повторного экспертного тестирования.

К концу опытно-экспериментальной работы только 38,60% студентов характеризовались низким уровнем профессиональной подготовленности к соответствующей деятельности, 33,33% – средним, и 15,79% студентов имели, по мнению преподавателей вуза, все необходимые предпосылки для успешного осуществления экологического воспитания школьников, для выполнения своих профессиональных обязанностей и функций, а 12,28% студентов характеризовались высоким уровнем профессиональной подготовленности к работе по экологическому воспитанию школьников.

Таким образом, в результате проведения занятий, самостоятельной работы, изучения специальной литературы, у студентов не только возникает интерес к экологической проблеме, но и формируются знания, умения и навыки по экологическому воспитанию школьников.

Библиографический список

1. Анохина, С.В. Ценностное отношение к природе – необходимое условие формирования экологической культуры учащихся // Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы: сборник науч. статей / отв. ред. проф. В.С. Шилова. – Белгород, 2013. – Вып. 3.
2. Глазачев, С.Н. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии / С.Н. Глазачев, Е.А. Когай. – М., 1999.
3. Минаева, Н.А. Профессиональная подготовка будущих учителей к воспитанию экологической культуры школьников во внеклассной работе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. – 2013. – № 2. – Сер.: Социально-экологические технологии.

Bibliography

1. Anokhina, S.V. Cennostnoe otnoshenie k prirode – neobkhodimoe uslovie formirovaniya ehkologicheskoy kul'turikh uchastnikhsya // Socialjno-ehkologicheskoe obrazovanie uchastheysya molodezhi: problemih i perspektivih: sbornik nauch. statey / отв. ред. проф. V.S. Shilova. – Belgorod, 2013. – Vihp. 3.
2. Glazachev, S.N. Ehkologicheskaya kul'tura i obrazovanie: ocherki social'noy ehkologii / S.N. Glazachev, E.A. Kogay. – M., 1999.
3. Minaeva, N.A. Professional'naya podgotovka budutshikh uchiteley k vospitiyu ehkologicheskoy kul'turikh shkol'nikov vo vneklassnoy rabote // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. – 2013. – № 2. – Ser.: Socialjno-ehkologicheskie tekhnologii.

Статья поступила в редакцию 05.02.14

УДК 37.013

Narzulayev S.B., Semenov V.N. VALEOLOGICAL ASSESSMENT OF ORGANIZED FORMS AND METHODS OF CORRECTION AND HEALTH IMPROVING WORK AMONG CHILDREN. Health of a nation is an invaluable capital and a political and economic category, that is why the problem of improving and saving health is brought to a level of prior tasks of the state policy in developed countries.

Key words: science of good health, rehabilitation, physical development of children, physical activity.

С.Б. Нарзулаев, д-р мед. наук, проф., в.н.с. Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru; **В.Н. Семенов**, канд. биол. наук, доц. каф. физической культуры Национально-исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ КОРРЕКЦИОННОЙ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СРЕДИ ДЕТЕЙ

Здоровье нации является бесценным капиталом и категорией политико-экономической, поэтому в развитых странах проблема приумножения и сохранения здоровья возводится в ранг приоритетной государственной политики.

Ключевые слова: валеология, реабилитация, физическое развитие детей, двигательная активность.

В России в XX веке концептуальные подходы к здоровому образу жизни оказались несколько деформированными. Все это в совокупности с проблемой выживания человека в современных условиях отрицательного влияния окружающей среды, появления большого числа новых заболеваний и низкой продолжительности жизни привело к тому, что некогда здоровый генофонд России теряет необходимые атрибуты самосохранения, и уже возникает реальная угроза необратимости этого процесса. Такое состояние дел со здоровьем нации является тревожным, причем особую озабоченность вызывает то обстоятельство, что наиболее уязвимым звеном среди населения страны оказы-

вается подрастающее поколение, о чем говорят удручающие статистические данные. Так, по данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, 63% школьников имеют ослабленное здоровье [1].

Реабилитационная работа по восстановлению здоровья детей проводилась в течение года на валеологической площадке и дома при участии родителей. Комплекс валеологических мероприятий включал:

1. Регулярный (один раз в месяц) осмотр врача-педиатра, валеолога, инструктора физической культуры.

2. Дважды в год комплексное функциональное обследование (ЭКГ, функция внешнего дыхания).

3. Регулярные физические упражнения, оздоровительные упражнения, оздоровительные валеологические методики, физиотерапевтические процедуры (по индивидуальным схемам).

Исследования по состоянию здоровья детей, проведенные нами в конце года после завершения одного из этапов работы, представлены в таблицах и графиках.

В возрастной группе 10 – 12 лет (таблица 1) в начальный период отмечалось отставание по массе тела и по росту у детей, проживающих в районе расположения СХК. Статистически достоверно ниже была и окружность грудной клетки (как на вдохе, так и на выдохе). И у мальчиков, и у девочек различия между основной и контрольной группами примерно одинаковые.

После посещения валеологической площадки в течении года отмечается положительная динамика всех показателей как у мальчиков, так и у девочек во всех возрастных группах (таблица 2 и 3).

Таблица 1

Динамика показателей физического развития у детей в возрасте 10 – 12 лет, посещающих валеологическую площадку

| ПОКАЗАТЕЛЬ | Ед.изм. | Мальчики (N=15) | | | Девочки (N=18) | | |
|----------------------------------|---------|-----------------|--------------|-------|----------------|--------------|-------|
| | | В начале года | В конце года | p | В начале года | В конце года | P |
| Масса тела | Кг | 40 ± 1,2 | 42 ± 0,9 | <0,05 | 36 ± 1,1 | 38 ± 0,8 | <0,05 |
| Рост | См | 147 ± 2,5 | 150 ± 2,2 | <0,05 | 145 ± 2,6 | 148 ± 3,2 | >0,05 |
| <i>Окружность грудной клетки</i> | | | | | | | |
| Максимальный вдох | См | 73 ± 0,7 | 75 ± 0,5 | <0,05 | 67 ± 0,5 | 69 ± 0,5 | <0,05 |
| Максимальный выдох | См | 70 ± 0,6 | 72 ± 0,5 | <0,05 | 64 ± 0,7 | 67 ± 0,6 | <0,05 |
| Динамометрия | Кг | 12 ± 0,5 | 13 ± 0,4 | >0,05 | 7 ± 0,3 | 7 ± 0,4 | >0,05 |

Таблица 2

Динамика показателей физического развития у детей в возрасте 13-14 лет, посещающих валеологическую площадку

| ПОКАЗАТЕЛЬ | Ед. изм. | Мальчики (N=15) | | | Девочки (N=18) | | |
|----------------------------------|----------|-----------------|--------------|-------|----------------|--------------|-------|
| | | В начале года | В конце года | p | В начале года | В конце года | P |
| Масса тела | Кг | 57 ± 1,6 | 59 ± 1,2 | <0,05 | 51 ± 1,2 | 53 ± 1,1 | >0,05 |
| Рост | См | 165 ± 2,5 | 167 ± 2,7 | >0,05 | 159 ± 2,1 | 160 ± 2,3 | >0,05 |
| <i>Окружность грудной клетки</i> | | | | | | | |
| Максимальный вдох | См | 80 ± 0,7 | 82 ± 0,6 | >0,05 | 68 ± 0,5 | 70 ± 0,6 | >0,05 |
| Максимальный выдох | См | 77 ± 0,6 | 80 ± 0,5 | <0,05 | 66 ± 0,7 | 68 ± 0,5 | >0,05 |
| Динамометрия | Кг | 15 ± 0,5 | 17 ± 0,3 | <0,05 | 12 ± 0,2 | 13 ± 0,3 | >0,05 |

Таблица 3

Динамика показателей физического развития у детей в возрасте 15 – 16 лет, посещающих валеологическую площадку

| ПОКАЗАТЕЛЬ | Ед. изм. | Мальчики (N=16) | | | Девочки (N=18) | | |
|----------------------------------|----------|-----------------|--------------|-------|----------------|--------------|-------|
| | | В начале года | В конце года | p | В начале года | В конце года | P |
| Масса тела | Кг | 67 ± 1,5 | 72 ± 1,6 | <0,05 | 55 ± 1,2 | 60 ± 1,1 | <0,05 |
| Рост | См | 178 ± 2,6 | 180 ± 2,5 | >0,05 | 155 ± 2,2 | 159 ± 2,5 | >0,05 |
| <i>Окружность грудной клетки</i> | | | | | | | |
| Максимальный вдох | См | 88 ± 0,6 | 91 ± 0,8 | <0,05 | 70 ± 0,4 | 73 ± 0,6 | <0,05 |
| Максимальный выдох | См | 84 ± 0,5 | 88 ± 0,6 | <0,05 | 67 ± 0,5 | 70 ± 0,5 | <0,05 |
| Динамометрия | Кг | 21 ± 0,6 | 27 ± 0,7 | <0,05 | 13 ± 0,2 | 15 ± 0,3 | <0,05 |

Таблица 4

Динамика физического развития (по весо-ростовому показателю) у детей, проживающих в зоне влияния СХК, посещающих валеологическую площадку (N=100)

| Оценка физического развития | Период наблюдения | | | |
|-----------------------------|-------------------|-----|--------------|-----|
| | В начале года | | В конце года | |
| | Абс. | % | Абс. | % |
| Нормальное | 48 | 48 | 55 | 55* |
| Отклонения | 52 | 52 | 44 | 44* |
| Низкий рост | 5 | 5 | 3 | 2* |
| Высокий рост | 7 | 7 | 5 | 5 |
| Дефицит массы 1-й степени | 8 | 8 | 5 | 5* |
| Дефицит массы 2-й степени | 1 | 1 | - | - |
| Избыток массы 1-й степени | 20 | 20 | 16 | 16* |
| Избыток массы 2-й степени | 11 | 11 | 9 | 9 |
| Всего | 100 | 100 | 100 | 100 |

* – достоверность различий с исходной величиной p<0,05

Увеличивается процент детей, физическое развитие которых соответствует возрастной норме, уменьшается доля детей с отклонениями физического развития (таблица 4).

В таблице 5 и 6 представлена динамика результатов функциональных исследований системы кровообращения.

После посещения валеологической площадки в течении года отмечается положительная динамика всех показателей сердечно-сосудистой системы как у мальчиков, так и у девочек. Снижаются величины систолического и диастолического давления, урежается частота пульса. Существенно реже встречаются аритмия и тахикардия.

Реже встречаются такие нарушения, как синусовая аритмия и тахикардия, расщепления зубцов комплекса QRS, смещения электрической оси сердца (таблица 7).

Анализ динамики результатов спирометрического и пневмотахографического обследования детей различных возрастных групп показал, что произошла стабилизация (тенденция к улучшению) показателей дыхания. Следовательно, продолжая данную работу можно предположить, что произойдет улучшение здоровья детей (таблица 8). Подтверждением этому служит снижение уровня заболеваний детей, посещающих валеологическую площадку, по всем основным показателям (таблица 9).

Таким образом, при общем неблагоприятном прогнозе физического развития и состояния здоровья детей, проживающих в экологически неблагоприятных районах, в том числе в районе влияния Сибирского химического комбината, внедрение в школах валеологических площадок с широким комплексом физических упражнений и оздоровительных мероприятий, позволяет достичь положительных результатов и обеспечить улучшение состояния здоровья и уровня физического развития детей (таблица 10).

Программа роста и развития ребенка, подростка, юноши реализуется не только при отсутствии повреждающих факторов, но и с обязательным воздействием на организм факторов соиздательной, стимулирующей направленности. Таким наиболее мощным и активным воздействием является двигательная активность, формирующая на самых ранних этапах развития биологическое здоровье человека [2]. В целом здоровье в значительной мере зависит от функциональных возможностей основных систем жизнеобеспечения. При этом для нормального функционирования человека в течение всей жизни необходима определенная двигательная активность. Что же мы имеем на сегодняшний день? Только 19% населения имеет высокий уровень двигательной активности, еще четверть – относительно достаточный, а более половины – значительно низкий [3].

Жизнь современного человека, особенно в экологически неблагоприятных районах, характеризуется высоким удельным весом гипокинезии и гиподинамии, причем практически никто не оспаривает то положение, что основной причиной многих болезней цивилизации является недостаточная двигательная активность и экологическое неблагополучие. Отсутствие физических нагрузок в первую очередь отрицательно сказывается на деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, снижает устойчивость к нервно-эмоциональным нагрузкам (стрессам). Двигательная активность подавляющего большинства горожан на производстве и в быту недостаточна. Исследования показывают, что для поддержания здоровья («Здоровье – состояние полного физического, морального и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» – из Устава ВОЗ) человек должен расходовать на мускульные усилия не менее 1000-1200 килокалорий в сутки, тогда как у лиц умственного труда эти затраты составляют всего 500-700 килокалорий [4].

Таблица 5

Динамика величины артериального давления (мм.рт.ст) и частоты сердечных сокращений (ударов в сек.) у детей школьного возраста, посещающих валеологическую площадку (N=100)

| № п/п | Показатель | Период наблюдения | |
|-------|-------------------------|-------------------|--------------|
| | | В начале года | В конце года |
| 1. | Систолическое давление | 132 ± 3,7 | 126 ± 5,2 |
| 2. | Диастолическое давление | 85 ± 3,3 | 82 ± 2,3 |
| 3. | Пульсовое давление | 40 ± 2,1 | 41 ± 2,2 |
| 4. | Частота пульса | 88 ± 4,5 | 76 ± 5,4* |

* – достоверность различий с исходной величиной $p < 0,05$

Таблица 6

Динамика количества нарушений со стороны функции системы кровообращения у детей школьного возраста, посещающих валеологическую площадку (%) (N=100)

| № п/п | Показатель | Период наблюдения | |
|-------|----------------------------------|-------------------|--------------|
| | | В начале года | В конце года |
| 1. | Повышенное артериальное давление | 17 | 11* |
| 2. | Пониженное артериальное давление | 2 | 1 |
| 3. | Тахикардия | 24 | 18* |
| 4. | Брадикардия | 5 | 3 |

* – достоверность различий с исходной величиной $p < 0,05$

Таблица 7

Динамика результатов электрокардиографического обследования детей, посещающих валеологическую площадку (N=100)

| № п/п | Диагноз | Период наблюдения | |
|-------|-----------------------------------|-------------------|--------------|
| | | В начале года | В конце года |
| 1. | Синусовая аритмия | 33,3 % | 22,5% * |
| 2. | Синусовая тахикардия | 24,05 % | 18,6% * |
| 3. | Синусовая брадикардия | 9,25 % | 7,9% * |
| 4. | Смещение электрической оси сердца | 7,4 % | 5,7% |
| 5. | Расщепление зубцов комплекса QRS | 38,5 % | 21,9% * |
| 6. | Без патологических признаков | 22,2 % | 39,8% * |

* – достоверность различий с исходной величиной $p < 0,05$

Таблица 8

Динамика результатов спирометрического и пневмотахографического обследования детей в различных возрастных группах, посещающих валеологическую площадку (N=100)

| | | Возрастные группы | | | | | |
|----------|------------|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | В начале года | | | В конце года | | |
| | | 10-12 (N=33) | 13-14 (N=33) | 15-16 (N=34) | 10-12 (N=33) | 13-14 (N=33) | 15-16 (N=34) |
| Мальчики | ЖЕЛ л | 1,5 ± 0,2 | 2,5 ± 0,3 | 3,4 ± 0,3 | 1,6 ± 0,2 | 2,5 ± 0,3 | 3,4 ± 0,3 |
| | ПОС л/с | 0,54 ± 0,02 | 0,68 ± 0,02 | 0,82 ± 0,03 | 0,56 ± 0,02 | 0,69 ± 0,03 | 0,85 ± 0,04* |
| Девочки | ЖЕЛ л | 1,4 ± 0,2 | 2,2 ± 0,2 | 3,0 ± 0,3 | 1,4 ± 0,1 | 2,3 ± 0,1 | 3,1 ± 0,2 |
| | ПОС л/с | 0,48 ± 0,02 | 0,62 ± 0,02 | 0,78 ± 0,02 | 0,50 ± 0,02 | 0,65 ± 0,03* | 0,80 ± 0,04 |

* – достоверность различий с исходной величиной в соответствующей возрастной группе (p<0,05)

Таблица 9

Динамика заболеваемости детей, посещающих валеологическую площадку в обследованных районах по результатам диспансеризации (в % от числа обследованных детей школьного возраста)

| НОЗОЛОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ (МКБ-10) | В НАЧАЛЕ ГОДА (N=100) | В КОНЦЕ ГОДА (N=100) |
|--|--------------------------|-------------------------|
| Хронический тонзиллит (J35.0) | 32,10 | 27,90 * |
| Хронический ларингит (J37.0) | 27,80 | 22,30 * |
| Хронический гастрит (K29.5) | 28,50 | 23,80 * |
| Хронический холецистит (K81.1) | 12,10 | 11,20 |
| Хронический ректосигмоидит (K51.3) | 10,00 | 9,60 |
| Дискинезия желчевывод. путей (K83.8) | 14,30 | 7,30 * |
| Заболевания сердца (I05-I52) | 12,10 | 11,70 |
| Вегето-сосудистая дистония (I99; G99.0) | 12,10 | 9,50 * |
| Болезни кожи и подкожной клетчатки (L00-L99) | 4,30 | 2,60 * |
| Задержка физич. развития (R62) | 7,10 | 4,50 * |

* – достоверность различий с исходной величиной p<0,05

Таблица 10

Показатели соматического развития и основных двигательных качеств у девочек основной и контрольной групп в зависимости от стадии полового созревания

| Показатели | I | P | II | P | III | P | IV | P | V |
|------------------|-----------|--------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|
| ЖЕЛ, л. К | 1,7±0,3 | <0,01 | 2,1±0,5 | <0,05 | 2,4±0,4 | <0,01 | 2,8±0,2 | <0,05 | 3,1±0,1 |
| О | 1,4±0,4 | >0,05 | 1,5±0,2 | =0,05 | 1,9±0,1 | <0,01 | 2,5±0,2 | <0,05 | 2,8±0,1 |
| Сила кисти К | 14±0,6 | <0,001 | 17±0,4 | <0,05 | 20±0,4 | <0,01 | 24±0,3 | <0,05 | 27±0,5 |
| правой руки О | 13±0,5 | =0,05 | 15±0,8 | <0,01 | 18±0,1 | >0,05 | 19±0,9 | <0,05 | 23±0,8 |
| Становая К | 44±2,4 | <0,05 | 53±1,5 | <0,05 | 55±1,0 | <0,05 | 62±1,6 | <0,05 | 65±1,2 |
| сила, кг. О | 41±1,2 | >0,05 | 44±2,1 | <0,01 | 53±1,2 | >0,05 | 52±1,4 | >0,05 | 57±3,2 |
| Сгибание К | 14±3,0 | >0,05 | 19±2,0 | <0,05 | 23±2,0 | <0,01 | 17±1,0 | >0,05 | 20±1,0 |
| туловища, раз О | 12±1,0 | >0,05 | 14±2,0 | >0,05 | 17±1,0 | <0,05 | 22±1,0 | >0,05 | 21±3,0 |
| Прыжок в К | 138±2,0 | >0,05 | 142±7,0 | <0,01 | 158±2,0 | <0,05 | 148±3,0 | >0,05 | 149±1,0 |
| длину с мест О | 135±2,0 | >0,05 | 139±1,0 | <0,05 | 154±3,0 | >0,05 | 151±2,0 | <0,05 | 146±1,0 |
| Высота вы- К | 28±1,8 | >0,05 | 30±0,5 | <0,01 | 34±0,6 | >0,05 | 33±0,5 | >0,05 | 32±0,5 |
| прыгивания О | 25±1,2 | =0,05 | 27±0,5 | <0,05 | 32±0,5 | >0,05 | 34±0,5 | <0,05 | 29±0,5 |
| Скорость 20 м. К | 3,51±0,1 | >0,05 | 3,58±0,1 | >0,05 | 3,53±0,5 | >0,05 | 3,57±0,1 | >0,05 | 3,30±0,1 |
| с хода, в сек О | 3,50±0,05 | <0,05 | 4,21±0,1 | >0,05 | 4,05±0,1 | >0,05 | 3,85±0,3 | <0,05 | 3,32±0,1 |
| Ловкость К | 9,7±0,2 | <0,05 | 11,4±0,7 | >0,05 | 9,4±0,8 | >0,05 | 9,6±0,8 | >0,05 | 9,4±0,1 |
| 3 x 10, в сек. О | 9,3±0,1 | >0,05 | 9,7±0,5 | <0,05 | 11,8±0,1 | >0,05 | 10,1±0,6 | >0,05 | 9,5±0,7 |
| Шестиминут- К | 1060±55 | >0,05 | 1046±29 | <0,01 | 1135±20 | >0,05 | 1147±17 | <0,05 | 1066±18 |
| ный бег, м. О | 1022±21 | >0,05 | 1045±17 | >0,05 | 1098±23 | <0,05 | 1150±11 | >0,05 | 1143±13 |

Наши данные позволили установить, что у детей, проживающих в зоне воздействия СХК, отмечаются в целом более низкие показатели физического развития во всех возрастных группах. В группе детей, проживающих в районе СХК, отмечается большее число детей с отклонениями в физическом развитии. По преимуществу это низкий рост и избыток массы тела 1-й степени.

На основании полученных данных можно предположить, что основные нарушения, вызываемые воздействием экологических факторов, в том числе радиации, формируются к возрасту в 5 – 6 лет. В этой возрастной группе наблюдается отставание в физическом развитии детей по всем антропометрическим по-

казателям. В старших возрастных группах наблюдаются последствия нарушений, в основном в виде избыточной массы тела.

В группе детей, проживающих в зоне влияния СХК, отмечается повышение артериального давления, преимущественно систолического, а так же тахикардия. В основной группе втрое чаще, чем в контрольной, у детей отмечалось повышенное артериальное давление, в 1,5 раза чаще тахикардия.

Еще более показательны результаты электрокардиографического обследования детей. Существенно чаще у детей, проживающих в районе расположения СХК, отмечаются аритмия и синусовая тахикардия. В старшей возрастной группе (15-16 лет) отмечаются более грубые нарушения – расщепление зуб-

цов комплекса QRS, смещение электрической оси сердца. В основной группе число детей, ЭКГ которых охарактеризована как полностью соответствующая норме, вдвое ниже, чем в контрольной.

Со стороны органов дыхания нарушения были выражены существенно в меньшей степени, ни в одной половозрастной группе не было выявлено статистически достоверных различий между детьми, проживающими в основной и контрольной зонах. Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) и пиковая объемная скорость выдоха (ПОС) во всех возрастных группах были в пределах возрастной нормы. Однако число детей с нарушением аппарата внешнего дыхания среди проживающих в районе СХК было несколько выше, чем в контрольном районе.

Таким образом, жители зоны непосредственного воздействия СХК, подвержены целому ряду заболеваний, частота встречаемости которых в несколько раз превышает контрольные значения. Преобладает поражение тех органов и систем, которые непосредственно контактируют с ксенобиотиками и факторами внешней среды: органов пищеварения, верхних дыхательных путей, почек и кожи. У 48,2% обследованных показатели состояния функциональных систем (кровеносной, иммунной, эндокринной) свидетельствовали о «напряжении адаптации» и оценивались как донозологическая стадия заболевания.

Эффективной формой оздоровления и профилактики школьников в экологически неблагоприятных районах является организация валеологических площадок. Регулярные спортивные тренировки, организация правильного режима дня и режима питания позволяют существенно снизить уровень заболеваемости детей и приводит к нормализации показателей физического развития.

Величину и интенсивность физических нагрузок для детей следует подбирать индивидуально, чтобы к ее окончанию частота пульса составляла 160-170 ударов в минуту. Если после выполнения нагрузки она существенно ниже, ее следует увеличить. Если же частота пульса возрастает выше – нагрузку следует снизить. Такая методика применима как для самооценки физической работоспособности, так и для контроля в организованных группах детей и подростков. Для определения ФР 170/кг необходимо выполнить 3-4 нагрузки разной величины, после этого составляется режим спортивных тренировок.

Рост и развитие ребенка, подростка полноценно осуществляются не только при отсутствии или при минимальном воздействии повреждающих факторов, но и с обязательным влиянием на организм факторов созидательного и стимулирующего характера [5]. Таким наиболее мощным и активным воздействием является двигательная активность, формирующая на самых ранних этапах индивидуального развития биологическое здоровье человека. Так, наши исследования показали, что у 12% школьников младших классов была неадекватная реакция АД и ЧСС на активную ортостатическую пробу, а еще у 40% – реакция вялая, что как раз демонстрирует наличие нарушений в регуляции системы кровообращения. Это еще не заболевание, но уже предпосылки к этому.

Физические нагрузки повышают устойчивость симпатoadреналовой системы, поэтому регулярные занятия физической культуры предупреждают развитие сосудистых дистоний, то есть резких колебаний артериального давления. Несомненно, благотворное влияние физических нагрузок на нервную систему. Импульсы от функционирующих мышц достигают подкорковых об-

разований, ведающих настроением человека. Двигательная активность – лучшее средство борьбы с неврозами [1; 5].

Нерационально применяемые физические нагрузки могут быть бесполезными для укрепления здоровья или даже вызвать преждевременный износ органов, систем и всего организма в целом. Иначе говоря, нагрузка должна соответствовать уровню здоровья. Говоря об оптимальном двигательном режиме, следует учитывать не только исходное состояние здоровья, но частоту и систематичность применяемых нагрузок. Известно, что для получения тренировочного эффекта необходимо, чтобы повторное выполнение нагрузки производилось на фоне следа от предшествующей. Наиболее благоприятный интервал между нагрузками составляет 24-48 часов. При более длительном интервале след слабеет и эффект оказывается сниженным. Естественно, два урока физической культуры в неделю не могут обеспечить не только развивающий, но даже и поддерживающий тренирующий эффект. Поэтому необходимы внеурочные физические нагрузки. Эти занятия должны базироваться на принципах постепенности и последовательности, повторности и систематичности. Физиологическая гипоксия (снижение содержания кислорода в крови), возникающая при выполнении нагрузок, и является универсальным стимулятором практически всех систем организма для повышения их функций [6].

В понятие «двигательной активности» входят следующие составляющие: двигательные способности, двигательные возможности и двигательные потребности организма. Естественная двигательная активность с возрастом изменяется, причем довольно неравномерно. До 8 лет уровни двигательной активности мальчиков и девочек достоверно не различаются. В 12-13 лет наблюдается интенсивный прирост двигательной активности у девочек, а в 14-15 лет – у юношей. Это можно объяснить тем, что совершенствование двигательных способностей, обусловленных генетической природой, достигает наивысшего уровня. Развитие этих способностей и поддерживалось естественной повседневной двигательной активностью. Задержка развития или регресс двигательных способностей организма обусловлены в значительной мере снижением повседневной двигательной активности в младшем возрасте.

Низкий уровень двигательной активности в сочетании с негативными социальными условиями играет важную роль в возникновении, течении и исходе многих заболеваний. Повышенная раздражительность, утомляемость, бессонница, плохое настроение, неуверенность еще не являются болезнями, часто носят обратимый характер. Однако они часто становятся причиной развития психосоматических заболеваний – вегетативных сосудистых дистоний, гипертонической болезни, язвенной болезни. Кроме того, невротические нарушения могут стать исходом депрессии и других состояний, порождающих безразличие, озлобленность и травмирующую личность. Поэтому нормированная двигательная активность является эффективным способом ликвидации психоэмоционального напряжения в трудовой и учебной деятельности.

Таким образом, при общем неблагоприятном прогнозе физического развития и состояния здоровья детей, проживающих в экологически неблагоприятных районах, в том числе, в районе влияния Сибирского химического комбината, внедрение в школах валеологических площадок с широким комплексом физических упражнений и оздоровительных мероприятий, позволяет достичь положительных результатов и обеспечить улучшение состояния здоровья и уровня физического развития детей.

Библиографический список

1. Кучма, В.Р. Оценка физического развития детей и подростков в гигиенической диагностике системы «Здоровье населения – среда обитания». – М., 2003.
2. Байкалова, Л.В. Подготовка учителя физической культуры к формированию здорового образа жизни школьников средствами подвижных и спортивных игр: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004.
3. Хрущев, С.В. Врачебный контроль за физическим воспитанием школьников. – М., 1980.
4. Современные проблемы гигиены города, методология и пути решения: материалы пленума Научного совета по экологии человека и гигиене окружающей среды РАМН и Минздрава России. – М., 2006.
5. Абрамова, Т.Е. Формирование экологической культуры подростков в условиях взаимодействия особо охраняемых природных территорий и образовательных учреждений региона. – М., 2002.
6. Morgan, W.P. Physical Activity and Mental Health// In the Academy Papers Champaign H. K. P., 1994.

Bibliography

1. Kuchma, V.R. Ocenka fizicheskogo razvitiya detey i podrostkov v gigenicheskoy diagnostike sistemih «Zdorovje naseleniya – sreda obitaniya». – M., 2003.
2. Baykalova, L.V. Podgotovka uchitelya fizicheskoy kul'turi k formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni shkolnikov sredstvami podvizhnykh i sportivnykh igr: dis. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2004.

3. Khruthev, S.V. Vrachebniy kontrol' za fizicheskim vospitaniem shkol'nikov. – M., 1980.
4. Sovremennye problemy gigeny goroda, metodologiya i puti resheniya: materialy plenuma Nauchnogo soveta po ehkologii cheloveka i gigeny okruzhayemykh sredn'ikh RAMN i Minzdravsocrazvitiya RF / pod red. Yu.A. Rakhmanina. – M., 2006.
5. Abramova, T.E. Formirovaniye ehkologicheskoy kul'turnykh podrostkov v usloviyakh vzaimodeystviya osobo okhranyaemykh prirodnykh territoriy i obrazovatel'nykh uchrezhdeniy regiona. – M., 2002.
6. Morgan, W.R. Physical Activity and Mental Health// In the Academy Papers Champaign N. K. R., 1994.

Статья поступила в редакцию 28.01.14

УДК 379.8.093

Shvetsova I. V. INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MUSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN A MUSIC STUDIO. The author studies the use of interactive technologies in musical education of young schoolchildren in conditions of a music studio. The research shows that the traditional forms and methods in the system of musical education are not effective enough in the realization of creative, intellectual and cognitive activities of young students. The paper shows that the use of interactive technologies helps to fill this gap, because their main feature is the feedback from a student to a teacher.

Key words: interactive technologies, musical education, music studio, team creative activities, primary school students.

И.В. Швецова, преп. СПб ГБОУ ДОД «Детская школа искусств №11», г. Санкт-Петербург, E-mail: ishvezova@yandex.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ СТУДИИ

Автор обращается к вопросу применения интерактивных технологий в музыкальном воспитании младших школьников в условиях музыкальной студии. Сложившиеся в системе музыкального воспитания традиционные формы, методы и средства, как показала практика, не достаточно эффективны в реализации интеллектуально-творческой и познавательной активности учащихся. Восполнить этот пробел, отчасти, возможно средствами интерактивных технологий, главной особенностью которых, является обратная связь от учащегося к педагогу.

Ключевые слова: интерактивные технологии, музыкальное воспитание, музыкальная студия, совместная творческая деятельность, младшие школьники.

Современная Россия переживает не простой этап возрождения забытых традиций, которых испокон веков придерживалось старшее поколение. За последнее десятилетие много из того, что было накоплено нашими предками, забыто и утрачено. В частности это относится и к музыкальному воспитанию подрастающего поколения, которое в современных условиях оказалось самым незащищенным от негативного влияния СМИ и пропаганды, а зачастую и навязывания ложных духовно-нравственных и интеллектуальных ценностей.

На наш взгляд, музыкальное воспитание в условиях музыкальной студии, способно отчасти восполнить пробел в формировании музыкального вкуса и развитии интеллектуально-творческих способностей младших школьников в условиях досуга.

В настоящее время внимание современной педагогической мысли в области музыкального воспитания, обращено к поиску путей организации жизнедеятельности учащихся младшего школьного возраста таким образом, чтобы они в полной мере могли реализовать свойственную их возрасту творческую и познавательную активность, помочь максимально развить свои возможности и раскрыть интеллектуальный потенциал. На наш взгляд, перспективным направлением в реализации этой задачи, обладают интерактивные педагогические технологии, включающие в себя различные виды художественно-творческой деятельности, и прежде всего музыкальной.

Музыкальное искусство обладает неограниченными возможностями включения каждого учащегося в единый социокультурный процесс. Это объясняется тем, что музыкальная деятельность имеет широкий диапазон разнообразных форм и методов индивидуальных и групповых занятий, вокальное и инструментальное исполнительство, ансамблевое музицирование и еще множество иных способов, предоставляющих учащимся возможности самореализации и самоактуализации. Кроме того, вовлечение младших школьников в мир музыкального искусства посредством музыкальной деятельности, максимально соответствует психолого-возрастным особенностям учащихся (наглядно-образный тип мышления, сенсомоторная стадия развития, двигательная природа восприятия и др.), т. е. является для них наиболее природосообразными.

В различные исторические периоды проблема определения целей и задач музыкального воспитания (обучения, развития) учащихся младшего школьного возраста имела различное решение. Так, до недавнего времени цель была подчинена **социальному заказу**, следовала идеологии и состояла в воспитании всесторонне развитой личности, ядром которой являлись коммунистические идеалы, мораль и пр. Музыка не осознавалась как ценность, а, прежде всего, выполняла государственный заказ, являлась средством формирования нужного для государства человека.

С изучением музыкального искусства, установился иной подход, связанный с приоритетом **дидактических целей**: доминантой становится музыкальное знание само по себе, социальные и политические установки становятся второстепенными. Музыкальное произведение выступает в роли объекта анализа, а образно-эмоциональная сторона уходит на второй план.

Основой третьего варианта решения обозначенной проблемы – **гуманитарные ценности** – понимание самоценности человека и самоценности музыкального искусства, что обуславливает направленность музыкального воспитания на создание условий для художественного общения с произведением, сотворчества и диалога.

Таким образом, понимая музыкальное воспитание как результат процесса музыкального обучения и развития, обозначим его цели:

- **развитие** музыкальности учащихся:
 - эмоциональной отзывчивости на музыку;
 - музыкальных способностей;
- **формирование** основ музыкальной культуры:
 - развитие музыкально-эстетического сознания (эстетическая потребность, интерес к музыкальному искусству; переживание эстетический эмоций и чувств; эстетическая оценка, вкус);
 - музыкального опыта;
 - музыкальной грамотности;
 - креативности учащихся.

Обобщая, можно сказать, что достижение поставленных целей возможно только через решение задач, связанных с созданием благоприятных психолого-педагогических условий и особой эстетической среды для становления учащихся субъек-

тами музыкальной деятельности, полного раскрытия индивидуальности каждого участника творческого процесса.

Постановка данных целей следует из российской реформы образования 90-х XX в., в основу которой положены принципы гуманистической философии, психологии и педагогики:

- признание самоценности каждого возрастного периода, уважение личности учащегося;
- создание оптимальных условий для его развития.

Музыкальное воспитание и обучение музыке, создают содержательно-смысловую основу развития, становясь его факторами и средствами, а также обладают большими возможностями получения и усвоения младшими школьниками социально-культурного опыта. Начиная с древних времен, в этой области, наука накопила огромное количество сведений. И к настоящему моменту сформировалось три основных направления:

1. Влияние музыки на организм человека.
2. Влияние на духовную сущность.
3. Влияние на интеллект.

Обращение отечественной педагогики к вопросам музыкального воспитания личности имеет свои давние традиции. В 20-х гг. XX века весомый вклад в разработку вопросов, связанных с формированием и развитием подрастающего поколения посредством творческой деятельности в области элементарного музицирования, внесли музыкально-педагогические системы Б.Л. Яворского и Б.В. Асафьева. Методы работы с детьми были направлены на творческий моторно-двигательный отклик на звучащую музыку, а также на активизацию музыкального мышления и музыкального восприятия в процессе музыкальной импровизации.

На рубеже 30-х гг. Н.Я. Брюсова особое внимание уделяла обращению педагогов к детскому сочинительству в процессе музыкальной деятельности. С.Т. Шацкий в своих работах обращался к развитию творческих способностей детей через ритмическую деятельность на импровизационной основе.

В 30-50 гг. взгляды этих педагогов нашли свой отклик в работах Н.А. Метлова, К.Б. Головской, Е.В. Коноровой, А.В. Кенеман и др. Основной акцент был направлен на определение роли музыкального воспитания в общем формировании и развитии духовно-нравственной личности, изучения возрастных особенностей музыкального развития дошкольников, а также художественно-эстетическому воспитанию детей дошкольного и школьного возраста.

Особый вклад в создание отечественных музыкально-педагогических систем внесли Б.В. Асафьев, О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалецкий, В.Н. Шацкий. Среди зарубежных музыкантов-педагогов можно выделить Э. Жака-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа, Ш. Судзуки. Благодаря всестороннему изучению форм, средств и методов, они стремились найти пути, чтобы пробудить в каждом воспитаннике творческое начало, воспитать любовь к музыке, и, в дальнейшем подготовить духовно богатых личностей с высокими нравственно-эстетическими идеалами.

Младший школьный возраст – это особый этап в жизни каждого ребенка, так как из дошкольника, он становится школьником, т.е. субъектом систематического образования. По Д.Б. Эльконину и А.Л. Венгер, хронологические рамки этого возраста включают детей 6-9 лет. В этот период в психике ребенка начинается происходить радикальное изменение всей структуры его духовной активности, формируются нравственные качества, активно осваиваются новые социальные роли. Он как бы заново открывает себя самому, переживая не известные до этой поры чувства. В этой связи, музыкальная деятельность в условиях музыкальной студии во внеурочное время, помогает учащимся проявить себя, попробовать свои творческие силы, наладить контакты со сверстниками, решить проблемы, связанные с вхождением в новую социально-культурную среду.

На современном этапе развития музыкально-педагогической мысли педагоги-новаторы и музыканты-просветители должны понимать, что наряду с традиционными методиками и формами работы, а также сложившейся за долгие годы системы музыкального воспитания, необходимо вводить элементы активного творческого участия самих учащихся в музыкальной деятельности.

Одним из способов решения данной проблемы нам видится в применении инновационных форм работы с младшими школьниками, включающие в себя интерактивные технологии обучения.

Понятие «интерактив», «интерактивность» заимствованы из английского языка. «Inter» – между-, взаимно-, среди-, «akt» – действие, действовать, следовательно, «Interakt» – это взаимодействие. В учебно-воспитательном процессе интерактивность – это специальная форма организации какой-либо деятельности в режиме общего действия, которое предполагает достижение конкретных, прогнозируемых целей.

Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова определяют интерактивное обучение как специальную форму организации познавательной деятельности, которая предполагает «отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение» [1, с. 8].

Суть интерактивного обучения заключается в том, что учебно-воспитательный процесс происходит путем постоянного активного, творческого взаимодействия всех субъектов деятельности, что позволяет создать комфортные условия для оптимального развития каждого учащегося, а также самореализации педагога.

В качестве совершенствования организационно-педагогических условий музыкального воспитания младших школьников, мы обратились к модели музыкальной студии, жизнедеятельность которой имеет свои отличительные черты и характеризуется тем, что условия неформального, дружеского, творческого общения, позволяют каждому участнику активно включиться в разработку и реализацию творческого проекта в коллективе, осознать свою значимость, освоить новые для себя социальные роли, а также раскрыть и реализовать свой интеллектуально-творческий потенциал.

Процесс музыкального воспитания в условиях музыкальной студии базируется на следующих дидактических принципах интерактивного обучения:

– **диалогическое взаимодействие** (учитывается индивидуальность каждого учащегося, вариативность и неоднозначность взглядов, понимание и принятие точки зрения других, взаимная активность и взаимовлияние в процессе обмена информацией).

– **работа в малых группах** на основе кооперации и сотрудничества (позволяет педагогу создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных творческих ситуациях, научить высказывать свое мнение и отстаивать свою точку зрения и конструктивному решению и выходу из конфликтных ситуаций, а также сформировать коммуникативную культуру);

– **активно-ролевая (игровая) деятельность** (разнообразие средств позволяет активизировать и стимулировать интеллектуально-творческую деятельность учащихся, усвоение и закрепление навыков коллективных действий, освоение новых социальных ролей);

– **тренинговая организация обучения** (способствует формированию новых знаний, умений и опыта в какой-либо области, социальных установок, позволяет каждому учащемуся полноценно взаимодействовать на основе доверия и доброжелательного отношения друг к другу [2, с. 18].

В дидактическом смысле интерактивная музыкальная деятельность актуальна как эффективный метод стимулирования исследовательской и познавательной деятельности учащихся, в условиях модели «музыкальной студии», выступающей как форма созданной педагогами и учащимися уникальной художественно-творческой, эстетической среды, способствующей установлению продуктивных творческих контактов и раскрытию интеллектуально-творческого потенциала педагога и учащихся.

Реализация данных принципов предусматривает применение активных методов музыкального воспитания младших школьников и одновременного решения следующих задач:

- 1) учебно-познавательной;
- 2) коммуникативно-развивающей;
- 3) социально-ориентирующей.

Интерактивные технологии обучения имеют в своем арсенале большой образовательный и развивающий потенциал, обеспечивающий максимальную активность обучающихся в учебно-творческом процессе и позволяют достичь им следующих результатов:

– активизировать процесс понимания и творческого применения знаний решая практические задачи; получить новый опыт и осуществить перенос способов организации деятельности;

– повысить мотивацию участников в решении обсуждаемых проблем; сформировать способность мыслить неординарно;
– раскрыть новые интеллектуально-творческие возможности учащихся, которые в дальнейшем позволят им сформировать профессиональные компетентности.

Нашей концепции интерактивного взаимодействия в наибольшей степени соответствует методический комплекс музыкального воспитания, разработанный О.П. Радыновой, которая определяет методы и приемы музыкального воспитания как способы взаимосвязанной деятельности педагога и детей, направленные на развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры, умений осуществлять музыкальную деятельность [3, с. 109].

Основной акцент, который отмечает О.П. Радынова, делается на развивающей функции музыкального воспитания и обу-

чения, в котором основополагающим моментом является применение поисковых и проблемных ситуаций, стимулирующих учащихся на практике применять накопленный ими опыт самостоятельных и творческих действий.

Таким образом, используемые нами педагогические интерактивные формы и методы работы с младшими школьниками в условиях музыкальной студии, позволяют на практике реализовывать гуманистический потенциал музыкального искусства, посредством которого происходит не только музыкальное воспитание учащихся, формирование музыкального вкуса и развитие их интеллектуально-творческих способностей, но и способствуют гармоничному социокультурному взаимодействию, формированию духовно-нравственных ориентиров, общекультурного развития, а также формированию и становлению мировоззрения современного человека.

Библиографический список

1. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М., 2008.
2. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методич. пособ. – Саратов, 2009.
3. Гончарова, О.В. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / О.В. Гончарова, Ю.С. Богачинская. – М., 2012.

Bibliography

1. Panina, T.S. Sovremennye sposobi aktivizatsii obucheniya: ucheb. posob. dlya stud. viysshego uchebn. zved. / T.S. Panina, L.N. Vavilova. – M., 2008.
2. Stupina, S.B. Tekhnologii interaktivnogo obucheniya v viyssheym shkole: uchebno-metodich. posob. – Saratov, 2009.
3. Goncharova, O.V. Teoriya i metodika muzikal'nogo vospitaniya: uchebnik dlya stud. uchrezhd. sred. prof. obrazovaniya / O.V. Goncharova, Yu.S. Bogachinskaya. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 01.02.14

УДК 378

Sultanova, M.V. THE ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE OF EDUCATION OF POLICE OFFICERS AND THE WAY OF ITS REALIZATION IN THE STAFF OF DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS. In the article the foreign experience of education of police officers is analyzed. The author considers the possibility of its use in activities of the staff of the Russian Department of Internal Affairs.

Key words: foreign experience of education of police officers; police ethics; European code of police ethics.

М.В. Султанова, канд. филос. наук, полковник полиции, доц. каф. общеправовых дисциплин, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sultan_777@mail.ru

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ И ПУТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассмотрен зарубежный опыт воспитания сотрудников полиции и возможности его использования в деятельности сотрудников ОВД России.

Ключевые слова: зарубежный опыт воспитания сотрудников полиции; полицейская этика; Европейский кодекс полицейской этики.

Анализ зарубежного опыта воспитания сотрудников полиции всё более широко применяется в процессе организации воспитательной работы с сотрудниками ОВД. Это связано с тем, что, несмотря на проводимые реформы, деятельность отечественной полиции не всегда отвечает всем предъявляемым к ней требованиям и нуждается в дальнейшем совершенствовании. Определённые ориентиры в этом направлении можно получить, исходя из опыта зарубежных коллег.

В ряде стран данная педагогическая проблема связана с коренной реорганизацией полицейских служб, изменением их функций. Полиция превращается из государственной структуры, направленной строго на противодействие нарушению законов, в организацию, служащую населению в широком смысле, постоянно контактирующую с ним. Поэтому офицеры полиции нуждаются в глубоких этических знаниях и овладении прочными навыками этического поведения [1].

В европейских вузах, готовящих полицейских, этика рассматривается во взаимосвязи с остальными компонентами деятельности полицейской организации, включающей в себя и профессиональную подготовку кадров. Руководители и преподаватели полицейских вузов Европы, в основе своей, придерживаются

концепции постоянного и непрерывного обучения этике в процессе профессионального обучения сотрудников полиции на всех этапах их обучения и профессиональной карьеры.

Полицейская этика в европейских полицейских вузах включена в большинство курсов на всех этапах обучения: начальном, пролонгированном и в специализированном обучении. Данная дисциплина преподаётся на всех ступенях профессиональной подготовки полицейских: начальная подготовка, дальнейшее обучение и обучение руководства и управления полицией. Она входит в программу обучения как отдельный предмет. В настоящее время обучение этике офицеров полиции в Австрии, Бельгии, Греции, Венгрии, Норвегии, Испании, Португалии, Швеции, Финляндии, Великобритании представляет собой непрерывный процесс и начинается с начального этапа профессиональной подготовки, на продвинутых этапах вводятся специализированные курсы для старших офицеров полиции, на которых представляются знания по особенностям преподавания полицейской этики [2].

Во многих европейских высших учебных заведениях полиции принят подход, который интегрирует этические принципы и методики профессионального обучения сотрудников полиции

в единый процесс. Организационная структура обучения полицейской этике в европейских полицейских академиях и колледжах, как кажется на первый взгляд, складывается стихийно, в зависимости от ряда факторов, которые влияют на организацию обучения этике и обуславливают то обстоятельство, какая именно организационная модель будет выбрана.

Отметим специфику современного этапа профессионального воспитания полицейских кадров Европы:

- в содержании обучения полицейской этике особое внимание сейчас уделяется правам человека и сотрудничеству с рядом правозащитных организаций как европейских, так и международных;

- учитываются особенности работы полиции в мультиэтническом обществе. Национальный состав Европы стремительно меняется, и реальностью нынешнего дня становятся молодежные антиглобалистские и этнические движения. Полиции приходится работать в новых условиях мультиэтнического общества и протестных движений молодежи;

- в связи с широким распространением компьютерных технологий и Интернета появилась возможность осуществлять дистанционное обучение офицеров полиции и, в частности, дистанционно обучать их полицейской этике (Испания, Италия, Норвегия, Швеция, Финляндия).

Свидетельством усиления интеграционных процессов, как в области полицейской деятельности, так и в вопросах полицейского образования в Европе, а также плодотворного международного сотрудничества европейских полицейских организаций явилось принятие в 2001 году после многолетнего широкого обсуждения в Европе и использовании его качестве общего нормативно-ориентирующего документа для полицейских Европы Европейского кодекса полицейской этики (ЕКПЭ). За его внедрением в практику правоохранительных органов и его соблюдением следит Совет Европы, создавший для этой цели специальную комиссию [3].

На основе Европейского кодекса полицейской этики свои кодексы офицера полиции были выработаны в странах, не имеющих ранее подобных документов. Форсирование работы в этой области и быстрая выработка своих кодексов полицейского в ряде стран также свидетельствует об интеграционных процессах в области решения проблемы внедрения полицейской этики в деятельность полиции и в профессиональное обучение сотрудников полиции на всех этапах обучения. Большинство принципов ЕКПЭ нашли отражение и в национальных кодексах: уважение фундаментальных прав и свобод личности; презумпции невиновности; уважение права на жизнь; беспристрастности, прозрачности, честности, вежливости, справедливости, ответственности, благоразумия, подчинения закону; равенства перед законом, объективности, необходимости и взвешенности, неподкупности и уважения к обществу.

Доступ к кодексам полицейского обеспечивается на сайтах Интернета и интранета (специальной полицейской сети) каждой отдельной страны. При обучении полицейской этике в полицейских академиях и колледжах Европы, кроме полицейских кодексов, используется также текстовый материал пособий по полицейской этике, созданных как учеными-философами, так и преподавателями полицейской этики, имеющими опыт работы в полиции.

В то же время, не смотря на то, что Европейский кодекс полицейской этики является крайне важным документом для воспитания нравственности в полицейской среде, однако принятие этого Кодекса само по себе не означает, что проблема нравственного воспитания сотрудников полиции уже решена. Требуются педагогические средства и методы внедрения полицейской деонтологии – науки о должном профессиональном

поведении – в практику полицейского образования. Поскольку обучение полицейской этике должно представлять собой непрерывный процесс, то оно должно охватить и дальнейшее использование данного Кодекса в полицейской практике, а также постоянный контроль за соблюдением Кодекса.

Введение и распространение Европейского кодекса полицейской этики явилось началом работы по стандартизации высокоэтичной деятельности полиции, а также стандартизации педагогической деятельности полицейских академий и колледжей в области обучения курсантов полицейской этике на общеевропейском уровне. Важность данного Кодекса обусловлена как сходными условиями работы полиции в Европе XXI века, так и едиными требованиями к работе полиции на европейском пространстве [2].

Как уже отмечалось, зарубежный опыт активно используется при подготовке и организации воспитательной работы будущих и уже действующих сотрудников отечественной полиции. Комплекс мер по использованию зарубежного опыта предрасматривает:

- организация планомерного, систематического и оперативного информирования руководства, профессорско-преподавательского и слушательского состава, научных работников, а также всех заинтересованных сотрудников органов внутренних дел о проведенных исследованиях или зарубежных педагогических достижениях; о современном состоянии и тенденциях развития воспитания кадров полиции: информировать, публиковать, переводить, рассылать, предоставлять материалы о зарубежном опыте;

- строгое использование сравнительно-педагогической методологии, комплекса методов и методик при изучении зарубежного опыта воспитания сотрудников полиции и оценки его качества: широко практиковать формирующие эксперименты по адаптации зарубежного опыта к нашим условиям;

- обязательное введение материалов о зарубежном опыте воспитания сотрудников полиции в систему подготовки и повышения квалификации, научно-педагогических кадров образовательных учреждений МВД.

В то же время необходимо отметить, что нельзя механически переносить педагогический опыт какой-либо страны в отечественные условия из-за различия факторов, определяющих особенности воспитания. Чтобы минимизировать риск негативных последствий необоснованного переноса зарубежного опыта в нашу практику, целесообразно соблюдать определенные педагогические условия его изучения, оценки и использования:

- проведение всестороннего анализа социально-экономической и культурно-исторической среды функционирования полицейских систем, опыт которых предполагается применить;

- анализ правовых и концептуальных основ функционирования правоохранительных органов и образовательных систем России и тех стран, опыт которых изучается в целях дальнейшего использования;

- проведение аксиологического анализа осваиваемого опыта: определение, насколько он актуален в конкретной педагогической ситуации, соответствует ли общей концепции развития системы органов внутренних дел;

- прогнозирование, насколько конкретный зарубежный опыт может быть эффективным в данном органе внутренних дел или образовательном учреждении, и при каких условиях (организационных, материальных, кадровых и др.);

- теоретическое обоснование необходимости и последовательности осуществления внедрения зарубежного опыта;

- при внедрении зарубежного опыта учет особенностей российского национального менталитета и отечественных педагогических традиций.

Библиографический список

1. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / под общ. ред. В.Я. Кикоты. – М., 2009.
2. Организация воспитательной работы с личным составом органов внутренних дел: курс лекций / С.Н. Тихомиров [и др.]. – М., 2012.

Bibliography

1. Vospitatel'naya rabota s lichnim sostavom v sisteme Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federacii: uchebnik / pod obsh. red. V.Ya. Kikoty. – M., 2009.
2. Organizatsiya vospitatel'noy raboty s lichnim sostavom organov vnutrennikh del: kurs lektsiy / S.N. Tikhomirov [i dr.]. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 29.01.14

УДК 378

Ustinova L.G. THE APPLICATION OF THE INTEGRATED APPROACH FOR EDUCATION OF WORKERS IN DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS. The article observes the possibilities of an integrated approach in the course of organization of education of staff of Department of Internal Affairs.

Key words: education, staff of Department of Internal Affairs, collective, integrated approach.

Л.Г. Устинова, канд. социол. наук, доц., полковник полиции, начальник кафедры общеправовых дисциплин ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь E-mail: Larisa151@inbox.ru

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ КОЛЛЕКТИВА СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассмотрены возможности комплексного подхода в процессе организации воспитания коллектива сотрудников ОВД.

Ключевые слова: воспитание, сотрудники ОВД, коллектив, комплексный подход.

Коллектив сотрудников органов внутренних дел представляет собой группу сотрудников, объединенных общими целями и задачами, достигшей высокого уровня развития в ходе совместной профессиональной деятельности. В коллективе формируется особый тип межличностных отношений, характеризующийся высокой групповой сплоченностью, ценностно-ориентационным единством, коллективистским самоопределением, коллективистской идентификацией, социально ценным характером групповой мотивации, высокой внутри групповой референтностью, объективностью и принципиальностью при принятии ответственности за результаты совместной деятельности.

Формирование коллектива происходит в процессе совместной профессиональной деятельности, начиная с функционирования первоначально диффузной человеческой общности как объединения взаимодействующих и взаимозависимых членов. Постепенно в процессе совместной деятельности и психологической идентификации возникает определенный уровень групповой сплоченности (единство) или, по-другому, уровень групповой солидарности [1].

Коллектив органа или подразделения внутренних дел имеет свою специфику, которая состоит в том, что руководители и сотрудники обязаны соблюдать субординацию, служебную дисциплину и уставные отношения. В уставе, приказах, распоряжениях, инструкциях, положениях и других нормативных правовых актах регламентируются права и обязанности должностных лиц. Наряду с официальной, то есть формальной структурой подразделения, отражающей нормативную обязательную сторону взаимоотношений между сотрудниками, в каждом служебном коллективе складывается психологическая структура неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Неформальные связи определяют более широкий круг общения в соответствии с общими интересами, установками, увлечениями, ценностными ориентациями сотрудников. В основе неформальной структуры лежат восприятие и понимание сотрудниками друг друга, их взаимооценка и самооценка.

Идея целостности воспитательного процесса в практической технологии осуществляется через комплексный подход. Он означает единство целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия. Современные технологии воспитания в органах внутренних дел осуществляют комплексный подход, выполняя обязательные требования:

1. Воздействуют на сотрудников по трем направлениям — на сознание, чувства и поведение.
2. Положительный результат достигается при органическом слиянии воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности сотрудника органов внутренних дел.
3. Заданные качества личности формируются через систему конкретных воспитательных дел. Эти дела должны иметь подчеркнуто комплексный характер, требующий одновременно осуществления задач умственного, физического, нравственного, эстетического и профессионального воспитания в органически слитом процессе.
4. Единство и координация усилий всех имеющихся отношений к воспитанию социальных институтов и объединений,

прежде всего СМИ, литературы, искусства, системы управления органами правопорядка и др. — непереносимое условие комплексного подхода.

5. Комплексный подход предполагает системный подход к процессу воспитания сотрудников органов внутренних дел и управления ими [2].

При комплексном подходе к формированию целостной личности сотрудника органов внутренних дел должна быть учтена совокупность всех этих условий.

При формировании служебного коллектива необходимо начинать с постановки ясных целей, которые представляют собой довольно мощное объединяющее средство. Сначала эти цели не обязательно должны быть большими и сложными, чтобы люди могли в них легко разобратся и наверняка добиться успеха. Успех порождает доверие, согласие и взаимопонимание — это ключ к новому успеху. Ничто так не сплачивает коллектив, как совместный поиск решений, поэтому с людьми нужно как можно чаще советоваться. Творчество людей дает возможность раскрывать по-новому потенциал коллектива.

Выделяют три уровня развития служебного коллектива органов внутренних дел.

Первый, начальный уровень развития коллектива — кооперация, характеризуется следующим.

Коллектива пока нет, группа образует формальную внешнюю целостность. Большая разобщенность интересов, нет единства мнений по узловым вопросам, цели деятельности группы не приняты как личные. Не сложились еще отчетливо межличностные взаимоотношения, нет должного делового их опосредования, так как преобладают законы стихийного эмоционального (неадекватного) межличностного восприятия; не определились деловые, эмоциональные и неформальные лидеры. Руководитель еще не завоевал авторитета. Нередки нарушения служебной дисциплины, разное отношение к службе и распоряжениям руководителя. Сотрудникам трудно ориентироваться в своих поступках на единое коллективное мнение, так как оно еще не сформировано. Их негативные личностные особенности не проявились в полной мере или сглаживаются энтузиазмом почину. Руководитель должен осуществлять постоянный контроль, формировать ядро из самых активных и компетентных сотрудников для опоры в работе, делегировать часть своих полномочий осмотру, фиксировать итоги. Конфликты могут возникать неожиданно, они трудноуправляемы. Из-за отсутствия необходимой сплоченности остро переживаются неблагоприятные условия службы, временные трудности становления, акцентируются негативные личностные качества сотрудников.

Второй, промежуточный уровень развития служебного коллектива — поляризация. Сотрудники еще разобщены, но появляются группы со сложившимся отношением к делу. Сознательная группа не только поддерживает требования руководителя, но и предъявляет их к коллегам. Другая группа может не проявлять особой инициативы в оперативно-служебной деятельности, но выполняет эти требования без сопротивления. Отдельные сотрудники или группировки противодействуют руководителю, мешают ему в выполнении управленческих функций, находясь в сложных отношениях с лидерами; доминирует эмоциональное реагирование и опосредование отношений в ущерб

деловому. Однако появляется тенденция к консолидации: постепенно складываются устойчивые товарищеские и деловые отношения в их гармоничном сочетании; формируется коллективное мнение, которое начинает играть все большую роль в регуляции жизнедеятельности коллектива, а возникающие конфликты все чаще продуктивно разрешаются.

Третий уровень развития служебного коллектива определяется наиболее высокой сплоченностью его членов, что и позволяет рассматривать его не просто организационным образованием, а в полном смысле слова «коллектив» [3].

Здесь предъявляются высокие взаимные требования большинства друг к другу. Деловые отношения устойчивы, имеют характер сотрудничества и взаимопомощи. Дисциплина сознательна и высока. Традиционно коллегиальное обсуждение с уважением отдельного мнения и обязательностью принятого коллективного решения. Конфликты редки, а возникающие разрешаются с минимальными издержками. Сотрудники удовлетворены профессией, связывают с ней свои жизненные планы, легко переносят неблагоприятные условия службы. Имеются перспективы служебного роста для наиболее достойных членов коллектива, удовлетворяются основные материальные и духовные потребности. Адаптация основной части коллектива успешно завершена, а нового пополнения — протекает менее болезненно с опорой на добровольное наставничество и положительный психологический климат. Авторитет формальных лидеров завоеван, а неформальных — распределен таким образом, что члены отдельных групп поддерживают как всех лидеров, так и друг друга. Устоялись коллективные нормы реагирования на текущие проблемы, критические мнения отдельных членов не отвергаются сходу, а становятся поводом для серьезного рассмотрения. Руководитель делегирует значительную часть своих полномочий, концентрируясь на главных управленческих функциях.

В работе по формированию и развитию служебного коллектива, и соответственно, совершенствованию межличностных отношений в коллективе, необходимо учитывать, что лю-

бой служебный коллектив образуется из подструктурных элементов — микрогрупп (малых социальных групп). Под малой группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, способствующем возникновению эмоциональных отношений, выработке групповых норм и развитию групповых интересов. Ее также можно назвать и «первичным коллективом», но только в том случае если она достигает определенного уровня социально-психологической зрелости.

Между членами этих небольших, построенных на межличностных отношениях, групп часто складываются прочные узы дружбы, которые могут простираться на их личную жизнь. Отдельные члены группы обычно отождествляют себя со своей группой. В группе складывается представление о том, что есть правильное поведение ее членов.

Малые группы вступают в межгрупповые отношения и могут развиваться независимо одна от другой. Малые группы могут как помогать руководству подразделения, так и вставать к нему в оппозицию, оказывать скрытое сопротивление.

Для поддержания оптимального морально-психологического климата в служебном коллективе важное значение имеет объективная информация о составе микрогрупп, об их сплоченности, межличностных взаимоотношениях внутри них, взаимоотношениях между их лидерами.

Таким образом, комплексный подход, применительно к формированию коллектива сотрудников ОВД, предполагает:

- с одной стороны, изучение каждого сотрудника в отдельности. Его вклад в формировании коллектива; изучение микрогрупп, составляющих коллектив;
- с другой стороны, организация воспитания членов коллектива по различным направлениям, включая правовое, гражданское, этическое, эстетическое и др.

Тем самым только комплексный подход позволяет добиваться положительных результатов в этом процессе.

Библиографический список

1. Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» / под ред. проф. В.Я. Кикоты, проф. А.М. Столяренко. — М., 2004.
2. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / под общ. ред. В.Я. Кикоты. — М., 2009.
3. Организация воспитательной работы с личным составом органов внутренних дел: курс лекций / С.Н. Тихомиров [и др.]. — М., 2012.

Bibliography

1. Yuridicheskaya pedagogika: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayutikhhsya po specialnosti 021100 «Yurisprudenciya» / pod red. prof. V.Ya. Kikotya, prof. A.M. Stolyarenko. — M., 2004.
2. Vospitatelnaya rabota s lichnim sostavom v sisteme Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federacii: uchebnik / pod obth. red. V.Ya. Kikotya. — M., 2009.
3. Organizatsiya vospitatel'noy raboty s lichnim sostavom organov vnutrennikh del: kurs lekciy / S.N. Tikhomirov [i dr.]. — M., 2012.

Статья поступила в редакцию 29.01.14

УДК 37.035

Zaitceva G.A. THE USE OF SOCIAL PARTNERSHIP WITH THE PURPOSE OF FORMING A SOCIAL NETWORK OF ORPHANS FOR THEIR FUTURE LIFE. The author reveals the mechanisms of social partnership for creating a social network of orphans. Such concepts as «social environment», «social behavior», «the social network» in connection to orphans are studied.

Key words: orphans, social environment, social behavior, the social network.

Г.А. Зайцева, аспирант ФГБОУ ДПО «ИПКСПО», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ СИРОТ ДЛЯ ИХ БУДУЩЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье автор раскрывает механизмы социального партнерства с целью формирования социальной сети детей-сирот. Раскрываются понятия «социальная среда», «социальное поведение», «социальная сеть» в связи с детьми-сиротами.

Ключевые слова: дети-сироты, социальная среда, социальное поведение, социальная сеть.

Социальная среда представляет собой системокомплекс общечеловеческих и этнических ценностей, традиций, норм и правил поведения, регулирующих жизнедеятельность людей,

определяющих рамки их социальной активности. Она, с одной стороны, является источником многих трудностей, связанных с процессом личностного развития индивида и процессом его

социализации, с другой – определяет функции, содержание и способы оказания ему помощи со стороны сопровождающего, с третьей – предоставляет культурные ресурсы для проектирования и реализации выбранного пути; с четвертой – оценивает происходящее с позиции объективных, исторически сложившихся критериев и показателей (Каверина В.И. [1]).

У ребенка, молодого человека, да и у взрослого часто возникает много трудностей, проблем, которые связаны с отношениями с людьми, социальными институтами, с учебным заведением и т.д. Эти проблемы, несомненно, требуют того, чтобы человек сам их решал, но при этом нужна поддержка, сопровождение в решении этих проблем. Поэтому одной из важнейших задач является именно социально-педагогическая поддержка и патронатное воспитание, которые помогают воспитаннику решить проблемы регулирования своих отношений с окружающей социальной средой.

Выходя во взрослую жизнь, бывшие воспитанники сиротских учреждений испытывают объективные трудности в адаптации и установление социальных контактов. *Уровень развития социального поведения* выпускника сиротского учреждения – это фактор, определяющий успешность его адаптации в социальной среде и позволяющий успешно реализовать внутренние потенции личности или не позволяющий сделать это, считают Кривых С.В. и Ольховикова Г.Н. [2, с. 170-172]. Причем особенно важна социально-педагогическая поддержка именно в подростковом и юношеском возрасте, поскольку в этом периоде жизни закладывается основа успешной социальной адаптации в дальнейшем. При этом под *социальным поведением* понимается организованная реальная активность индивида в качестве социального субъекта в системе отношений с другими социальными субъектами. Именно в юношеском возрасте происходит развитие всех систем, обеспечивающих социальную адаптацию человека на взрослом уровне, увеличивается когнитивная сложность восприятия межличностных взаимодействий, более точно учитывается социальный контекст коммуникации и ролевая диспозиция.

В постинтернатный период происходит резкая смена условий жизнедеятельности, появляется свобода выбора в отношении друзей, изменяются среда, социальное окружение и круг общения, появляются другие смыслы, приоритеты в жизни, то есть начинает развиваться *социальная сеть*. Под социальной сетью подразумеваются те связи, которые устанавливаются с ближайшим окружением – с теми, с кем человек наиболее близок и от кого он получает эмоциональную, интеллектуальную, физическую и другую отдачу.

Круг его общения, значимые для него люди, кто из его окружения оказывает ему эмоциональную, финансовую поддержку, кто является эталоном поведения, чьи взгляды на жизнь ему близки и т.п. При этом следует отметить, что просто из разговоров при встречах с выпускником социальный педагог не сможет получить эту информацию. На основании изучения социальной сети выпускника можно оценивать процесс его адаптации. Сопоставление характеристик социальной сети, выявленных через определенные промежутки времени, позволит узнать, как выпускник приспособляется к самостоятельной жизни. С этой точки зрения важно получить первую сеть перед выпуском из образовательного учреждения, которая и будет своеобразной «точкой отсчета» его взаимодействия с социальным окружением.

Хочется еще раз обратить внимание на важность работы в образовательном учреждении по включению в социальную сеть воспитанника людей, с которыми он сможет общаться в самостоятельной жизни и которые могут стать для него значимыми. Даже предварительное знакомство с будущими соседями по коммунальной квартире или предварительные беседы социального педагога с ними помогут сформировать новую социальную связь и уменьшить количество возможных конфликтов (Казьмина О.Ю. [3]).

Подчеркивается важное значение социальной сети, вбирающей в себя как оценочно-эмоциональную сторону межличностных отношений, так и формальные, структурные стороны связей между людьми. Социальные сети выполняют функцию поддержки, поэтому они соответствуют базисным потребностям человека. Благодаря сети у человека есть с кем поговорить, от кого получить знаки любви и привязанности, к кому эмоционально привязаться самому и т.д. Иначе говоря, сеть предоставляет «чувство принадлежности». Участие в таких социальных группах повышает самооценку, уверенность в себе и чувство соб-

ственной ценности, что повышает адаптивные психологические возможности. Каждый человек имеет личностную социальную сеть, те или другие части и аспекты которой становятся важными в разные периоды жизни и могут использоваться для достижения различных целей.

Сеть может опираться на такие группы как семья, друзья, соседи, сокурсники, члены клубов по интересам и т.д. Социальная сеть начинает формироваться в период отрочества, когда происходит интенсивная социализация подростков, усвоение социальных навыков взаимодействия, усвоение системы знаний, норм, ценностей, что формирует социальное поведение взрослого человека; и именно качественные и количественные характеристики формирующейся социальной сети во многом определяют дальнейшее социальное и психическое развитие подростка, его возможности психологической адаптации во взрослом социуме.

Обычная практика работы психолога с учащимся сводится к изучению его личностных особенностей, при этом часто упускается анализ его окружения, а ведь именно оно в постинтернатный период влияет на развитие личности и формирование Я – концепции.

Если на выходе из учреждения интернатного типа социальные сети выпускников во многом схожи и мало развиты, то в постинтернатный период у каждого начинается складываться своя система межличностных связей, то есть социальная сеть. К сожалению, она будет практически не подконтрольна для специалистов, отвечающих за выпускника. И тот, кто станет авторитетом в глазах выпускника, нам не известен и, кроме того, это не так легко узнать. Бытующее мнение, что хороший специалист (учитель, социальный педагог, психолог и т.п.) сможет увидеть все сразу, «на глаз», часто бывает ошибочным. При встрече с выпускником мы оцениваем не его социальное поведение вообще, а его поведение в контакте с нами. Кроме того, очень часто простой напор, давление принимается за развитость социального поведения, умение постоять за себя.

Конечно, система социальных связей человека обладает достаточной стабильностью, но система межличностных связей имеет свою динамику, особенно в подростковом и юношеском периоде, когда высока сензитивность к социальным явлениям. Лонгитюдное исследование социальной сети выпускника через определенные промежутки времени сможет помочь построить динамику индивидуальной социальной истории и выстроить индивидуальную адаптационную стратегию [3].

В связи с этим хочется подчеркнуть, с одной стороны, важность работы специалистов социально-психологического сопровождения и патроната по включению в социальную сеть выпускника людей из «внешнего» мира, которые могли бы стать ядром сети, например, сокурсники из семей, преподаватели, кураторы групп, наставники социальных практик и трудовых пробных стажировок и т.п.

Одной из важных задач подготовки к будущей жизнедеятельности выпускников образовательных учреждений для сирот является создание условий для их трудоустройства и профессионального становления средствами реализации социального партнерства путем взаимодействия с местными профессиональными сообществами и компаниями.

Кривых С.В., Кливер В.И. отмечают, что неподготовленные ко взрослой жизни сироты испытывают большие трудности после выпуска из сиротского учреждения, где им были представлены все необходимые удобства и блага. Объективные трудности самостоятельной жизни становятся еще большими ввиду отсутствия родительской опеки, несмотря на серьезную правовую и материальную помощь государства [4, с. 46-48]. И именно профессиональная подготовка и участие в производственной деятельности являются теми факторами, которые оказывают разносторонние позитивные влияния на воспитанников.

Методом решения этой задачи становится психолого-педагогическое воздействие, направленное на обеспечение плавного перехода дезадаптированной, социопатической личности в состояние ее адаптированности к реальной окружающей жизни. Для расширения социальной сети воспитанника важно эффективно организовать экскурсии, социальные практики и трудовые стажировки на предприятиях, учреждениях, компаниях, которые, возможно, в дальнейшем станут их работодателем.

Стажировки и социальные практики организуются в компаниях, предприятиях и учреждениях, реализующих программы благотворительной помощи детям-сиротам. Кроме того, по пла-

ну этих предприятий для сирот проводятся корпоративные тренинги, учеба, семинары. Выпускники могут принять участие также в творческих и спортивно-оздоровительных мероприятиях по плану базовых предприятий. Они же предоставляют рабочие места для выпускников профессиональных учебных заведений для сирот, проходивших в этих компаниях или предприятиях практики и зарекомендовавших себя.

Программы социальных практик и пробных стажировок составляются специалистами-наставниками компаний и предприятий в соответствии с требованиями учебных планов по трудовому воспитанию и воспитательных программ по профориентации образовательного учреждения. Программы должны включать не только производственные, технологические, организационные аспекты деятельности, но и развивать духовно-нравственные, ценностные и смысловые качества личности, выстраивая доверительные отношения в паре практикант-наставник.

Для организации трудовых стажировок мы рассмотрели рынок труда в Санкт-Петербурга, его потребности в рабочей силе, а также требования и смысловые качества личности, выстраивая доверительные отношения в паре практикант-наставник. С этой целью были обследованы около 20 предприятий различной мощности, имеющих столярное производство. Условно предприятия можно разбить на 3 группы.

1. Предприятия с большой численностью рабочих (до 1000 чел.), имеющие хороший долговременный заказ и хороший заработок. Прием молодых рабочих осуществляется только по личной рекомендации уже работающего. Предъявляются высокие требования к образованию (способность быстро читать и понимать чертежи). Обучение производится прямо на рабочем месте по узкой специализации за два-три месяца.

2. Предприятия с небольшой численностью рабочих (несколько десятков) со средним и высоким уровнем оплаты. Эти предприятия полностью зависят от ежедневного спроса на их продукцию и услуги. При приеме молодых рабочих предъявляют высокие требования к дисциплине, квалификации, аккуратности и возможности совмещения профессий.

3. Предприятия со средней и низкой оплатой труда. Требования к квалификации не так высоки. Желательно совмещение нескольких профессий.

Для организации социальных практик и трудовых стажировок вся группа учащихся, состоящая, как правило, из 22 человек предварительно делится на мелкие группы по 2-3 человека. При этом разделении учитывается общее интеллектуальное развитие, дисциплина, характер, физическое и психическое состояние, взаимные симпатии. Находясь внутри трудового коллектива, ученики сопоставляют свои умения и способности с теми же качествами основных рабочих. Они видят глазами своего мас-

тера, что «не боги горшки обжигают» и от этого резко растет самосознание молодого человека, перестраивается система ценностей. Благодаря чему улучшается дисциплина, мотивация учебы. Постоянное общение с работодателем заставляет ученика самостоятельно вести учет своей выполненной работы и полученной зарплаты. Для этого практиканту выдается специальный дневник учета. В процессе трудовой стажировки производится перевод учеников с одного предприятия на другое в пределах той же промзоны. Это выполняется с целью более полного осуществления учебной программы, также это дает возможность побыть в роли рабочего в другом коллективе, подобрать производство, которое по силам и по душе ученику, освоить новые операции на новом оборудовании. Это хорошо ложится в русло поисковой активности как биологической потребности подростка. Он убеждается, пройдя несколько предприятий, – всюду требуется трудовая и технологическая дисциплина. А идеального производства, которое им видится в мечтах, не существует.

Организация временных рабочих мест в виде трудовых пробных стажировок позволила:

- обеспечена занятость учащихся-сирот и подростков, состоящих на учете в ОППН ГУВД в свободное от учебы время;
- организовать эффективную профориентационную работу в учреждении для сирот;
- возможность отработки учебных планов и программ трудового воспитания на выпуске полезной продукции;
- улучшить материальное положение учащихся-сирот.

Социально-педагогическая поддержка, создавая условия для успешного трудоустройства и профессиональной адаптации, направлена на включение воспитанников в такие ситуации социального развития, которые способствовали бы формированию субъективного образа себя как работника. Социально-профессиональная адаптация сирот рассматривается как полное и успешное овладение человеком новой профессией, то есть привыкание, приспособление к содержанию и характеру труда, включая его условия и организацию. Она выражается в определенном уровне овладения профессиональными знаниями и навыками, в умении, в соответствии характера личности характеру профессии.

Практика показывает, что трудоустройство и профессиональная адаптация – далеко не легкие испытания для любого молодого человека. Важно, чтобы в этот момент жизни рядом оказались люди, способные оказать квалифицированную помощь в возникающих вопросах. Одним из наиболее действенных ее способов является социально-педагогическое сопровождение и поддержка.

Библиографический список

1. Каверина, В.И. Социокультурная адаптация детей-сирот: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – М., 1997.
2. Кривых, С.В. Анализ проблем и трудностей жизнедеятельности выпускников сиротских учреждений // Специфика педагогического образования в регионах России: материалы 3-ей Всероссийской научно-практической конференции / С.В. Кривых, Г.Н. Ольховикова. – Тюмень: СПб., 2010.
3. Казьмина, О.Ю. Социальные сети и развитие социального поведения // Руководство по оценке развития социального поведения старшеклассника. – М., 1993.
4. Кривых, С.В., Кливер, В.И. Как компенсировать отсутствие семейного тепла? // Директор школы. – № 9. – 2001.

Bibliography

1. Kaverina, V.I. Sociokulturnaya adaptatsiya detey-sirot: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. – M., 1997.
2. Krivikh, S.V. Analiz problem i trudnostej zhiznedeyatel'nosti vypusknikov sirotskikh uchrezhdenij // Specifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii: materialih 3-ej Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / S.V. Krivikh, G.N. Oljkhovikova. – Tyumenj; SPb., 2010.
3. Kazjmina, O.Yu. Socialjnihe seti i razvitie socialjnogo povedeniya // Rukovodstvo po ocenke razvitiya socialjnogo povedeniya starsheklassnika. – M., 1993.
4. Krivikh, S.V., Kliver, V.I. Kak kompensirovatj otsutstvie semeyjnogo tepla? // Direktor shkoli. – № 9. – 2001.

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 378

Kodzokov S.A. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE OF GOAL-SETTING IN INDIVIDUAL WORK. The paper deals with the problems of modern education. It underlines the importance of employment of the system approach in the analysis of educational process in a military institution, and its tendency for the cadet's purposeful competence development. It points out the importance of employment of educational technologies, permitting the efficiency increasing in the employment of pedagogical strategies, gaining high succession of military education.

Key words: educational and methodical facilities, cadets' independent work, purposeful competence, military institute of the Russian Interior Ministry Forces, combat-service activity, system approach, strategy, regulation.

С.А. Кодзоков, адъюнкт очной формы обучения, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: Sultan_Kodzokov@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Рассмотрена проблема развития современного военного образования. Отмечено необходимость системного подхода к анализу образовательного процесса в военном вузе и направленность на развитие компетенции целеполагания у курсанта. Указывается на необходимость применений образовательных технологий, позволяющих повысить эффективность использования педагогических стратегий, добиться высокой преемственности военного образования.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, самостоятельная работа курсанта, компетенция целеполагания, вуз внутренних войск МВД России, служебно-боевая деятельность, системный подход, стратегия, сопровождение.

Сегодня на первый план образовательного процесса в области дидактики вышла проблема самостоятельного усвоения обучаемым знаний. Низкий уровень развития образовательных умений приносит ущерб обучению на любом этапе обучения. Умения самостоятельного труда – ключевой вопрос всего процесса обучения. Самостоятельность мы будем рассматривать как интегральное качество личности, определяющее ее возможности осуществлять самостоятельную деятельность на основе рефлексивного управления. Самостоятельная работа курсанта – образовательная деятельность, которую курсант выполняют в процессе учебно-познавательной, учебно-практической и учебно-профессиональной деятельности, суть которой заключается в расширении и закреплении знаний, в формировании умений и навыков самостоятельного умственного труда без непосредственного руководства педагога, развитии самостоятельного мышления и способностей самоорганизации и самоконтроля, определяет Белкин Е.Л. [1]. Самостоятельная работа считается возможной и необходимой даже при слушании лекции. Такая трактовка особенно характерна для методики преподавания на междисциплинарных связях.

В начале учебный процесс для курсанта может оказаться не совсем понятен, поэтому обучающегося необходимо предупредить о необходимости усвоения не только знаний, но о необходимости изучения способа получения этих знаний, считает Кривых С.В. [2, с. 63]. Для активного овладения знаниями в процессе аудиторной работы необходимо, по крайней мере, понимание учебного материала, а наиболее оптимально – и его творческое восприятие. Законспектированный материал на лекциях может служить для курсанта как справочный опорный материал, известным для него ориентиром в поиске по теме из других источников, позволяющий расшифровывать ключевые слова в основных требованиях образовательных дисциплин. Однако рассчитывать только на конспекты, записанные на занятиях, нельзя, тем более там, где имеются свои библиотеки, медиазалы, электронные устройства для выхода в Интернет для поиска необходимой информации по изучаемой теме. Лекторы часто преуменьшают роль логического начала в преподавании своих дисциплин и мало уделяют внимания проблеме его восприятия курсантами. Слабо высвечиваются внутри и междисциплинарные связи, преемственность дисциплин оказывается весьма низкой даже при наличии программ непрерывной подготовки. Знания, не закрепленные междисциплинарными связями, имеют плохую сохраняемость в памяти, что опасно для дисциплин, обеспечивающих фундаментальную подготовку.

Эффективность самостоятельной работы курсанта зависит от уровня ее организации, содержания и характера знаний, логики учебного процесса. Особенностью организации самостоятельной работы в вузах ВВ МВД России является закрепление за командиром подразделения обязанностей «лично организовывать и проводить самостоятельную подготовку курсантов во взводе» [3]. Известно, что обучение – это единый целенаправленный, взаимообусловленный процесс взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого, где командир взвода курсантов отвечает за тактическую, военно-профессиональную подготовку, кроме того, закреплена обязанность «планировать мероприятия, организовывать и лично проводить занятия по боевой готовности». Командир взвода обязан «организовывать

учебную работу во взводе согласно расписанию занятий, лично организовывать и проводить самостоятельную подготовку курсантов во взводе, знать объем учебной нагрузки курсантов по дням недели и в течение месяца, способности каждого и с учетом этого организовывать и направлять самостоятельную работу курсантов, лично оказывать курсантам необходимую индивидуальную помощь в освоении учебных дисциплин» [4]. При этом командир подразделений должен осуществлять взаимодействие с профессорско-преподавательским составом кафедр и обеспечивать «индивидуальный подход к обучению и воспитанию курсантов», проводить «собеседование с каждым курсантом, вести учет отданных рекомендаций; ежедневно уточнять тематику и время проведения консультаций, выделение специализированных классов для самостоятельной подготовки, руководить обеспечением курсантов литературой; ежедневно анализировать успеваемость и поведение курсантов, проводить подведение итогов образовательного процесса и состояния воинской дисциплины во взводе». Он должен помочь обучаемому раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

В соответствии с установленным распорядком нормативно общий объем учебной работы, приходящей на курсанта установлен из расчета 54 часа в неделю. Продолжительность образовательных занятий под руководством преподавателя – 6 академических часов (по 45 минут) в день, самостоятельной работы – 3 академических часа (по 50 минут). Педагогическому составу кафедр необходимо проводить индивидуальные и групповые консультации, на эти цели отведен первый час самостоятельной работы курсантов [5].

Самостоятельная работа курсанта военного образовательного учреждения высшего профессионального образования специально организованная в образовательном процессе, должна использоваться максимально и рациональным образом. Для этого необходимо, чтобы курсант: четко представлял цели и задачи; получал подробный инструктаж о целях и способах выполнения предлагаемой работы; соотносил вид самостоятельной работы к форме выполнения задания; видел объем работы и сроки представления результатов; сумел запроецировать цель (процесс целеполагания); определить алгоритм действий для выполнения задания; разбить задание на ряд составных частей (более мелких и простых операций-заданий); осуществить проверку правильности выполнения задания через контроль с диагностикой и оценкой этапов (самоконтроль или контроль преподавателя). Такие занятия требуют от курсанта дополнительного освоения знаний, где он расширит и повышает свою эрудицию, что в свою очередь позволит поднять идейно-теоретический и научный уровень самоподготовки курсанта.

Процесс определения цели деятельности, действий, называется – целеполаганием. Термин «целеполагание» применяется в образовательном процессе для построения системы взаимодействия в планировании курсантом своей деятельности. Целеполагание – это логически построенный процесс определения, проектирования цели, который включает в себя: определение объема выполняемой задачи; представление в целом всей картины выполняемой задачи; четкое представление цели задачи; оценка степени сложности поставленной задачи; определение сроков выполнения задачи; соотнесение ранее получен-

ного опыта на исполняемую задачу; построение схемы выполнения задачи с учетом степени ее сложности и важности; выбор метода, способа и формы решения задачи; проверка и анализ решения, где цель (действия, деятельности) – один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему [6].

Целеполагание – это основа эффективного образовательного процесса. Формирование у курсанта навыка целеполагания будет способствовать его активности, стимулировать развитие мотивации на основе его личностных качеств, воспитанию целеустремленности. Это узел взаимодействия в междисциплинарных циклах образования, это многоуровневая система связей для определения структуры и цели выполняемой задачи, построения схемы действий при самостоятельной работе в становлении курсанта, как будущего командира подразделения ВВ МВД России, задачи которого не только успешная организация, но и управление в командовании подчиненными. Поэтому в современной педагогике актуален вопрос сопровождение и организации самостоятельной познавательной деятельности курсантов вуза.

Проблема заключается в том, что в ходе учебного процесса, курсантов вузов первого года обучения не учат формам и методам повышения эффективности самостоятельной работы, а образовательная программа вузов требуют освоить большой объем учебного материала за ограниченное время. Сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в самостоятельной работе при различных ситуациях. Концепция педагогического сопровождения рассматривается как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучаемого, проявляющаяся в его активности. Эти мероприятия необходимо проводить в специально предоставленное время и специально оборудованных помещениях. Подготовить курсанта к творческой работе, принимать активное участие на консультациях у педагога. Это позволит повысить знание и умение соотносить полученную научную информацию на изучаемый предмет [7]. Основными принципами сопровождения обучаемого в образовательном процессе являются: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; комплексность подхода сопровождения; стремление к автономизации.

Педагогическое сопровождение индивидуального развития курсанта в образовательном процессе – система профессиональной деятельности преподавателя по созданию условий принятия субъектом оптимальных решений для развития личности и успешного обучения в вузе. Поэтому необходимо обучить курсанта осмысленно и самостоятельно работать, сначала с учебным материалом, затем с научной информацией; обучить его планировать свое время; заложить в нем основы самоорганизации и целеполагания; развить в нем творческую инициативу и умение непрерывно повышать свою квалификацию. Сменив, тем самым, парадигму «образование на всю жизнь» на «образование через всю жизнь» [8]. Поэтому командиру курсантских

подразделений необходимо овладеть новым подходом педагогического сопровождения и сопряжения в организации самостоятельной работы, чтобы создать широкие возможности роста ее эффективности на научной основе. Основное педагогическое требование в этом положении сводится к педагогическому сопровождению деятельности, что позволит развить компетенции целеполагания у курсанта, направленного на получение знания, умение и навыка представить целостность картину своих действий в достижении поставленной задачи в организованные часы спланированной самостоятельной работы, что мотивирует и побуждает курсанта к самосовершенствованию нейти самому ответы на поставленные вопросы педагогом на самоподготовку. Выбор педагогического сопровождения и определение критериев оценок позволит командиру курсантского подразделения осуществлять в часы самостоятельной работы единый подход к каждому курсанту в отдельности и группе в целом, что позволит достигать поставленной цели [9].

Всестороннее использование самостоятельной работы как средства развития компетенции целеполагания позволит глубоко изучить предъявляемые требования к командирам курсантских подразделений, создаст предпосылки для подготовки командира курсантских подразделений к образовательному процессу и изучению сопряжения и педагогического сопровождению, критериям оценки знания курсанта, на что направляет педагогический процесс в военных образовательных учреждениях ВПО, и на что также указывает ФГОС [10]. Развитие компетенции целеполагания ведет к взаимосозаинтересовати всех участников образовательного процесса, что позволит предположить единое понимание поставленной задачи, представление целостности картины выполняемой деятельности, добиться слаженности действий, при определении курсантом в выборе цели в своей работе.

Таким образом, успешное выполнение самостоятельной работы как средства развития компетенции целеполагания курсантом обеспечивается: ее правильной организацией; четкостью сформулированных задач; правильно выстроенной логикой учебного процесса (выбор оптимальных определение форм отчетности, объема работы, сроков и т.д.); наличием у курсанта мотивации к самообучению; четким видением курсантом конечной цели, через развитие у него компетенции целеполагания; правильным определением алгоритма действий при выполнении задания; эффективным самоконтролем.

При взаимодействии с научным отделом управления образовательным процессом в разработки кафедрами подходов и критериев оценок для командиров курсантских подразделений и курсантов позволит вывести их не только на новый уровень, но и привести к единому знаменателю требований, предъявляемых к образовательному процессу не только со стороны управления, но и ФГОС. Что будет содействовать становлению высококвалифицированного специалиста – офицера внутренних войск. Умеющего самостоятельно думать, творчески связывать теорию с практикой, стремящегося к постоянному повышению своей квалификации и боеспособности, боеготовности подчиненных. Ибо только личный упорный труд может послужить фундаментом в становлении высоко квалифицированным специалистом.

Библиографический список

- Белкин, Е.Л. Сущность понятия «самостоятельная работа» в дидактике / Е.Л. Белкин, В.В. Давыдов // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе: межвуз. сб. науч. трудов. – Волгоград, 1989.
- Кривых, С.В. Развивающее и развивающееся образование: синергетические аспекты образования. – Новокузнецк, 2000.
- Приказ главного командующего внутренними войсками МВД РФ от 3.11.2005 г. №350. Москва «Об утверждении Типовых обязанностей должностных лиц военных образовательных учреждений высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации».
- Приказ главного командующего внутренними войсками МВД России от 16 июня 2011 г. № 220 «Об утверждении квалификационных требований к военно-профессиональной (специальной) подготовке выпускников и основной образовательной программы федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России».
- Решение начальника военного института на организацию учебного процесса в 2012-2013 учебном году.
- Большая Советская Энциклопедия. – М., 1968-1979.
- Научно-методическое сопровождение образовательных стандартов в образовательных программ общего образования: коллективная монография / под. ред. В.В. Лаптева. – СПб., 2002.
- Крившенко, Л.П. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф; под ред. Л.П. Крившенко. – М., 2004.
- Советский военный энциклопедический словарь «радио контроль – тачанка» ордена трудового красного знамени военное издательство министерства обороны СССР ББК 68я 2 Воениздат 1979. – М., 1980.
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Bibliography

1. Belkin, E.L. Suthnostj ponyatiya «samostoyatel'naya rabota» v didaktike / E.L. Belkin, V.V. Davihdov // Metodih sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa v vuze: mezhvuz. sb. nauch. trudov. – Volgograd, 1989.
2. Krivihkh, S.V. Razvivayuthee i razvivayutheesya obrazovanie: sinergeticheskie aspekty obrazovaniya. – Novokuzneck, 2000.
3. Prikaz glavno-komanduyuthego vnutrennimi voyskami MVD RF ot 3.11.2005 g. №350. Moskva «Ob utverzhdenii Tipovihkh obyazannostey dolzhnostnihkh lic voennihkh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy vihshego professional'nogo obrazovaniya vnutrennihkh voysk Ministerstva vnutrennih del Rossiyskoy Federacii».
4. Prikaz glavno-komanduyuthego vnutrennimi voyskami MVD Rossii ot 16 iyunya 2011 g. № 220 «Ob utverzhdenii kvalifikacionnykh trebovaniy k voenno-professional'noy (special'noy) podgotovke vihpusnikov i osnovnoy obrazovatel'noy programm federal'nogo gosudarstvennogo kazennogo voennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vihshego professional'nogo obrazovaniya vnutrennihkh voysk MVD Rossii».
5. Reshenie nachal'nika voennogo instituta na organizaciyu uchebnogo processa v 2012-2013 uchebnom godu.
6. Bol'shaya Sovetskaya Ehnciklopediya. – M., 1968-1979.
7. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nykh standartov v obrazovatel'nykh programm obtheho obrazovaniya: kolektivnaya monografiya / pod. red. V.V. Lapteva. – SPb., 2002.
8. Krivshenko, L.P. Pedagogika: uchebnik / L.P. Krivshenko, M.E. Vayndorf; pod red. L.P. Krivshenko. – M., 2004.
9. Sovetskij voennij ehnciklopedicheskij slovarj «radio kontrolj – tachanka» ordena trudovogo krasnogo znamenija voennoe izdatel'stvo ministerstva oboronih SSSR BBK 68ya 2 Voenizdat 1979. – M., 1980.
11. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii».

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 378

Krivykh S.V., Kirpichnikova A.V. METHODOLOGICAL BASICS OF FUNCTIONING OF MULTILEVEL EDUCATIONAL CLUSTER OF COMPETENCIES OF LOCAL SELF-GOVERNMENT OF STUDENTS. The article reveals the basics of the functioning of multilevel educational cluster of competencies of local self-government students in a university. The work shows the mechanisms of interaction between the educational system and the socio-cultural sphere of a university.
Key words: methodology, cluster approach, education cluster.

С.В. Кривых, д-р, пед. наук, проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург;
А.В. Кирпичникова, аспирант ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье раскрываются основы функционирования многоуровневого образовательного кластера формирования компетенций местного самоуправления студентов вуза. Показаны механизмы взаимодействия между образовательной системой вуза и социально-культурной сферой.

Ключевые слова: методология, кластерный подход, образовательный кластер.

Основоположник кластерной теории профессор Гарвардского университета Майкл Портер является автором книги «Конкуренция», в которой представлена концепция стратегии конкурентоспособности. По мнению автора, «кластеры являются организационной формой консолидации усилий заинтересованных сторон, направленных на достижение конкретных преимуществ, в условиях становления постиндустриальной экономики». М. Портер считал, что наличие устойчивой стратегии развития является одним из важных факторов для успешного развития кластера [1].

В отличие от простых систем, возникающих и существующих в первую очередь за счет внешних воздействий, кластеры функционируют в основном за счет внутренних ресурсов. В большинстве случаев кластером (от английского cluster – скопление) называют «объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами» [2].

Кластером можно считать определенную систему, но систему особого вида, в которой добавление элемента улучшает ее работу, а изъятие не приводит к фатальным последствиям. Кластерные системы обладают достаточной производительностью, устойчивостью к воздействиям и при этом они могут легко модернизироваться, укрупняться при помощи различных универсальных средств. Главными преимуществами кластеров являются глобальный масштаб, открытость, гибкость и относительная простота в управлении.

Кластеры формируются в системах, которые ориентированы на многофакторное использование. Объединение различных, порой нецелевых структур в кластер не сводится только к их простому сложению. Получается, что «целое уже не равно сумме частей, оно не больше и не меньше суммы частей, оно качественно иное... Появляется и новый принцип согласования час-

тей в целом: установление общего темпа развития входящих в него частей. Понимание общих принципов организации эволюционного целого имеет большое значение для выработки правильных подходов к построению сложных социальных, геополитических целостностей», – считают С.В. Кривых и А.А. Макаревич [3, с. 90].

Кластерный подход сегодня повсеместно используется для создания и функционирования социально-экономических систем, а также для организации деятельности учебно-производственных комплексов. Мы считаем, что адаптация кластерного подхода для проектирования и моделирования образовательной системы вуза дает неоспоримые преимущества перед другими подходами.

Образовательные системы имеют традиционные компоненты: цели, задачи, содержание образования, включая методы, формы и средства, субъекты образования и т.д. Однако на этапе реализации ФГОС ВПО образовательная система вуза должна учитывать социальный заказ, сферу труда и социально-культурную среду. Система, включающая такие компоненты, может называться *кластером* – сложной организованной социально-образовательной системой, иерархически выстроенной совокупностью взаимосвязанных и взаимозависимых составляющих: научных, образовательных, инновационных, социокультурных, производственных учреждений и предприятий, и управленческих структур региона, объединенных процессами интеграции и взаимопроникновения сфер производства, науки и образования.

Образовательный кластер – открытая социальная система, которая в результате внешних воздействий на нее (а правильнее сказать – сообразно данным воздействиям), качественно меняет внутреннюю структуру, иначе говоря, в результате внешних хаотических воздействий возникает новый порядок – новая система. Общим для любых социальных систем, с точки зрения

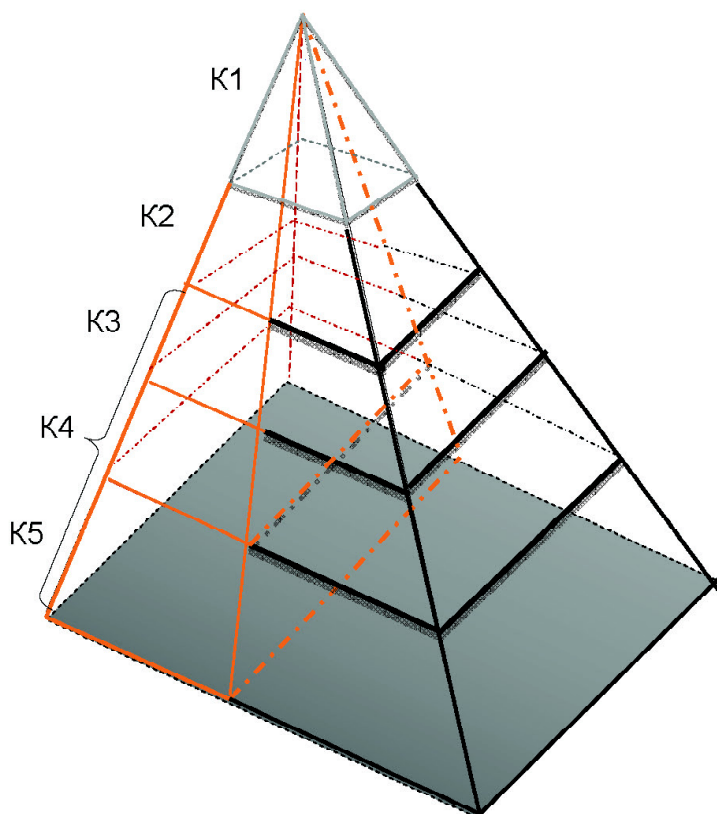


Рис. 1. Многоуровневый образовательный кластер формирования компетенций местного самоуправления студентов вуза

синергетического подхода, является противоречие между хаосом и упорядоченностью в развитии. С одной стороны, развитие образовательного кластера есть движение по направлению к целостности, к полной упорядоченности и устойчивости, а с другой – целостность, тотальность, устойчивость есть «смерть» кластера, остановка в его развитии. Образовательный кластер хорош до тех пор, пока он еще не сформирован, пока он является не до конца достигнутым перспективной цели, и он же становится недостаточно хорошим, когда складывается окончательно. По мере упорядочения в образовательном кластере остается все меньше пространства для неожиданных новаций, нестандартных ситуаций, для творческих проявлений личности.

Образовательные кластеры обычно развиваются быстрее, нежели многие другие социальные системы, и редко достигают особенно высокой степени целостности. И это естественно: ведь в любом образовательном кластере идет довольно быстрая смена поколений субъектов (студенты, преподаватели, работодатели и т.д.), при этом каждое поколение ощущает себя субъектом развития кластера, вносит в него что-то свое, новое. Поэтому развитие образовательного кластера детерминировано не столько объективными, сколько субъективными факторами.

В любом образовательном кластере имеется множество нестабильных очагов, неустойчивых состояний, при этом неустойчивость не является его негативной характеристикой. Очаг неустойчивости определяет ту область, которая впоследствии может стать источником дальнейшего развития кластера. Следовательно, при управлении образовательным кластером важно выявить очаги такой неустойчивости, а можно и заложить их в модель создаваемой системы.

Образовательный кластер формирования компетенций местного самоуправления студентов строился на базе ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет» (на рис. 1 он изображен на вершине пирамиды и обозначен K1) с сетью его факультетов, проектно-конструкторских институтов, учреждений СПО, научно-исследовательских лабораторий и прочих структурных подразделений, выполняющих разнообразные сопутствующие и обслуживающие функции (на рисунке они обозначены K2).

Блоки K3 – K5 отображают кластерообразующие органы местного самоуправления, социальные институты и сфера труда разных уровней (районного, городского, регионального). Перечислим органы местного самоуправления в структуре муниципальных образований: представительный орган муниципального образования (муниципальный совет), исполнительно-распорядительный орган (местная администрация), глав муниципального образования, контрольно-счетный орган муниципального образования.

Социальные институты представлены учреждениями здравоохранения, социального обслуживания, образования, культуры, молодежной политики, физической культуры и спорта. Сферу труда составляют базовые предприятия, организации, учреждения, предоставляющие базы производственных и социальных практик.

Образовательный кластер мы умышленно разделили на две части: левая часть (красным цветом) представляет культурно-образовательную сферу, ответственную за развитие общекультурных компетенций студентов, правая же часть представляет социально-трудовую сферу, призванную формировать компетенции, отнесенные к профессиональной деятельности. Культурно-образовательная сфера основания нашего кластера представлена учреждениями культуры и спорта (выставки, музеи, театры, клубы, спортивные комплексы и т.д.), а также образовательные учреждения, в том числе повышения квалификации и неформального образования (курсы, студии, конкурсы и фестивали).

Социально-трудовая сфера основания нашего кластера состоит из различных учреждений, организаций и органов местного самоуправления разных уровней, которые являются местами будущей работы выпускников вузов. Кроме того, выпускники направления 081100 Государственное и муниципальное управление устраиваются на работу не только в органы местного самоуправления, но и в различные органы государственной власти – правительство города, администрация губернатора, аппарат Законодательного Собрания, комитеты городской администрации, районные администрации, городская избирательная комиссия, Контрольно-счетная палата города, аппараты Уполномоченного по правам человека, Уполномоченного по правам ребенка и т.д.

В такой структуре реально создается пространство потенциальных возможностей обучающихся для перевода постоянно возникающих внешних воздействий со стороны преподавателей, социальной среды и сферы труда на будущего специалиста в его внутренние потенциалы – компетенции местного самоуправления, а также стремление к самообразованию, саморазвитию и саморазвитию. Как отмечает Шилова О.Н., в условиях нового экономического уклада и социальной модернизации возникает потребность в человеке, «способном к самоактуализации, творческому труду, самообразованию, саморазвитию, самоуправлению, непрерывному образованию на рабочем месте, к поиску, обработке, аккумуляции, внедрению новых профессиональных знаний, ведению коллективной и самостоятельной деятельности, умеющего сочетать личные мотивации с общественными» [4, с. 8].

Кластеризация образовательного пространства вуза, района, города, региона, расширение и углубление кластерообразующих внешних и внутренних связей создают оптимальные условия для формирования компетенций местного самоуправления, направленных на развитие личности будущего управленца, который обладает высоким уровнем общей, профессиональной, правовой, проектной и рефлексивной культуры, который способен активно влиять на управленческую политику региона, на развитие его производственной и социокультурной сферы.

Образовательный кластер формирования компетенций местного самоуправления как многоуровневая, сложноорганизованная система функционирует в соответствии со следующими принципами:

Системности – образовательный кластер рассматривается как целостная, сложная, многоуровневая система. Основными преимуществами кластерных систем являются глобальный масштаб, гибкость и относительная простота управления.

Устойчивости – образовательный кластер обладает устойчивостью к внешним воздействиям, т.к. функционирует в основном за счет внутренних ресурсов, при этом легко наращивается и модернизируется при помощи универсальных средств.



**- Формирование
попечительских советов и
партнерских консорциумов**



**- Материально-техническая поддержка вузов
- Целевая подготовка студентов**



**- Вовлеченность работодателей в процесс обучения
студентов
- Вовлеченность работодателей в процесс получения
студентами практических навыков
- Вовлеченность работодателей в процесс отбора
выпускников**

Рис. 2. Механизмы вертикального взаимодействия и координации совместной работы вуза и социально-трудовой сферы (Блок 3)

Синергизма – в образовательном кластере взаимодействие внешней и внутренней сред приводит к синергетическому эффекту, приводящему к саморазвитию, самореализации и самоорганизации.

Гибкости и изменчивости – добавление нового компонента улучшает его работу, а изъятие не приводит к фатальным последствиям, что обеспечивает устойчивость и развитие при оптимальных издержках.

Образовательный кластер формирования компетенций местного самоуправления, направленный на подготовку высококвалифицированных управленческих кадров, отвечает следующим требованиям современности:

- должен реализовать принципы кластерного подхода (системности, комплексности, связи с жизнью, а также направленности на личностный и профессиональный рост и пр.);

- создавать механизмы взаимодействия, обеспечивающие успешность формирования компетенций местного самоуправления:

- формирование попечительских советов и партнерских консорциумов в составе работников вуза и базовых предприятий;
- материально-техническая поддержка вузов;
- целевая подготовка студентов;
- вовлеченность работодателей в процесс обучения студентов;
- вовлеченность работодателей в процесс получения студентами практических навыков;
- вовлеченность работодателей в процесс отбора выпускников.

- быть ориентирован на профессиональное становление студентов, формируя кластер компетенций местного самоуправления;

- включает в себя научные, творческие, общественные студенческие объединения, способствующие личностному росту специалиста-управленца, проектирующего свою профессиональную карьеру в русле концепции устойчивого развития региона.

Рассматриваемый нами многоуровневый образовательный кластер, объединяющий в своей структуре системы образовательных, научных, производственных, социально-культурных инновационных подразделений и предполагающий взаимодействие с социальной сферой и сферой труда, создает благоприятные условия для:

- повышения качества профессиональной подготовки выпускника;
- расширения спектра образовательных услуг;
- удовлетворения образовательных потребностей студентов;
- развития профессиональной мобильности выпускников;
- учета требований и запросов работодателей.

Все эти условия способствуют формированию компетенций местного самоуправления студентов в образовательном процессе вуза.

По нашему мнению, *социальный заказ* является аттрактором, вектором построения и развития образовательного кластера. Под социальным заказом сегодня понимается «совокупность задач, выполнение которых ожидается от того или иного субъекта деятельности, включенного в систему общественного разделения труда. Социальный заказ, адресуемый системе образования, состоит из совокупности социальных потребностей, которые он призван удовлетворить, это: непреходящие потребности, удовлетворение которых является необходимой предпосылкой нормальной жизнедеятельности общества, и потребности

в образовательных услугах, порожденные вновь возникшими проблемами и задачами», гласит словарь «Профессиональное образование» [5, с. 175]. Руководителям, нацеленным на системное развитие образовательного учреждения, важно постоянно изучать и анализировать социальный заказ, прогнозировать его изменения, чтобы обеспечить соответствие качества предлагаемых услуг реальным потребностям заказчиков.

Универсальность взаимодействия системы профессионального образования и социально-производственной сферы, его многоплановость, разноуровневость, чрезвычайная сложность определяют проблемы его изучения в разряд наиболее актуальных. В современной социально-производственной сфере взаимодействие приобретает особые, принципиально новые характеристики, в связи со спецификой всех взаимодействующих сил. И прежде всего, когда носителем этих сил выступает человек как активно действующий и проектирующий свои действия социальный субъект.

Феномен взаимодействия системы профессионального образования и социально-производственной сферы во всей своей сложности включает субъектов, ресурсы, пространство взаимодействия, его формы, структуру, временные факторы, предполагает критерии эффективности, выстраивание реальной ситуации по достижению результативности и т.д.

Блоки К3 – К5 на рис. 1 представлены кластерообразующей сферой труда, к ней мы отнесли различные учреждения, организации и органы местного самоуправления разных уровней: представительный орган муниципального образования (муниципальный совет), исполнительно-распорядительный орган (местная администрация), глав муниципального образования, контрольно-счетный орган муниципального образования, а также правительство субъекта Федерации, администрация губернатора, аппарат Законодательного Собрания, комитеты городской администрации, районные администрации, городская избирательная комиссия, Контрольно-счетная палата города, аппараты Уполномоченного по правам человека, Уполномоченного по правам ребенка и т.д. Эти образования являются местами проведения практик, а в дальнейшем местами работы выпускников направления обучения 081100 Государственное и муниципальное управление.

Существует пространство взаимодействия между университетским корпусом и кластерообразующей сферой труда разработанного нами образовательного кластера формирования компетенций местного самоуправления. На рис. 2 мы обозначили механизмы вертикального взаимодействия и координации совместной работы вуза и социально-трудовой сферы.

Взаимодействие и координация деятельности в образовательном пространстве для органов местного самоуправления, социально-производственное партнерство, взаимная заинтересованность и формирование ответственности участников взаимодействия за принимаемые решения имеет сегодня политический характер. Конечная цель этого взаимодействия – формирование высокопрофессионального управленческого аппарата, который способен эффективно выполнять задачи и функции органов муниципального самоуправления и государственной власти.

Главное требование, предъявляемое работодателями из государственных и муниципальных органов власти к молодым специалистам, пришедших во власть, – подготовленность их к практической работе, способность с первого дня приступить к делу, применять полученные компетенции на рабочем месте в конкретной должности. Такие компетенции обычно формируются в ходе производственных и иных практик, которые являются, с одной стороны, обязательным элементом образовательного процесса, позволяющим обогатить профессиональные знания, с другой – как бы «испытательным сроком» для выпускника вуза и оценки его пригодности к работе.

Кластеризация социально-образовательного пространства региона, расширение и углубление активных внешних и внутренних связей создают оптимальные условия, прежде всего, для повышения эффективности управленческого образования, позволяя гармонично встроить туда систему воспитания, которая направлена на развитие личности студента, обладающего достаточным уровнем общей, профессиональной и правовой культуры, способного эффективно влиять на управленческую политику региона, на его производственную и социально-культурную сферы.

Библиографический список

1. Портер, М.Э. Конкуренция. – М., 2003.
2. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 2008.
3. Кривых, С.В. Педагогическая антропология. Педагогика жизнедеятельности / С.В. Кривых, А.А. Макареня. – СПб., 2003.
4. Шилов, О.Н. Вызовы сетевому взаимодействию учреждений педагогического образования / О.Н. Шилов, О.И. Тарасова, М.А. Горюнова // Особенности и специфика сетевого взаимодействия в сфере образования: сб. статей для работников системы общего, профессионального образования, управления образованием. – СПб., 2013.
5. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999.

Bibliography

1. Porter, M.Eh. Konkurenciya. – M., 2003.
2. Krihsin, L.P. Tolkovij slovarj inoyazichnihkh slov. – M., 2008.
3. Krivikh, S.V. Pedagogicheskaya antropologiya. Pedagogika zhiznedejatel'nosti / S.V. Krivikh, A.A. Makarenia. – SPb., 2003.
4. Shilova, O.N. Vihzovih setevomu vzaimodejstviyu uchrezhdenij pedagogicheskogo obrazovaniya / O.N. Shilova, O.I. Tarasova, M.A. Goryunova // Osobennosti i specifika setevogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya: sb. statej dlya rabotnikov sistem obshchego, professional'nogo obrazovaniya, upravleniya obrazovaniem. – SPb., 2013.
5. Vishnyakova, S.M. Professionalnoe obrazovanie. Slovarj. Klyuchevie ponyatiya, termini, aktual'naya leksika. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 316.7

Maltseva V. V. TOLERANCE AND MULTICULTURALISM: A COMPARATIVE ANALYSIS. In the article the author investigates the phenomenon of tolerance, gives a comparative analysis of the concepts of «tolerance» and «multiculturalism».

Key words: tolerance, culture, multiculturalism.

В.В. Мальцева, аспирант ФГБОУ ДПО «ИПКСПО», г. Санкт-Петербург, E-mail: ipkspo@mail.ru

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье автор исследует феномен толерантности, дает сравнительный анализ понятий «толерантность» и «мультикультурализм».

Ключевые слова: толерантность, культура, мультикультурализм.

Идея толерантности имеет давнюю историю. Духовное, раскрепощение человека наряду с его экономической и политической свободой отстаивали лучшие, мыслители прошлого, опираясь на учение о естественном праве. О толерантности в условиях сильной церковной цензуры писал, например, английский философ и политический деятель Дж. Локк в «Очерках о терпимости» (1667 г.) и в «Письмах о терпимости» (1685 г.) [1]. В ходе защиты естественных прав граждан мировая культура накопила демократический опыт реализации идеи толерантности. Он приобретает особую актуальность в период коренных общественных преобразований. Слома монополюльно-идеологических концепций, обострения межнациональных конфликтов, утверждения гуманных межгосударственных связей.

Проблема толерантности возникает в условиях ценностного плюрализма и разнообразия стилей жизни, т.е. формирования плюралистических обществ, в которых «просто позволять различные практики других до поры не отрицая их, не подвергая критике или не считая их отвратительными не означает относиться толерантно, а только потакать свободе» [2]. Поэтому первым шагом и становится задача терминологического прояснения толерантности и «разведения» ее и смежных с ней индифферентности и безразличия: «Если бы не было вещей, вызывающих неодобрение, понятие толерантности вообще не следовало бы вводить» [3]. Программным в этом смысле текстом выступает статья П. Николсона «Толерантность как моральный идеал», текст доступен в вестнике УрМИОН «Толерантность» [4]. Сформулированные автором 5 «бесспорных» свойств (характеристик) толерантности (наличие отклонения от «моральной» нормы, его важность (нетривиальность), несогласие с происходящим и способность подавить (вмешаться) со стороны субъекта толерантности, и, наконец, не-вмешательство (не-отторжение)) позволяют прийти к выводу, что «толерантность — это дело морального выбора, и наши вкусы и пристрастия здесь неуместны» [5], и тем самым «сузить» сферу толерантного отношения именно критерием «морального неодобрения».

Механизмы утверждения идеи толерантности связаны со всей системой общественных, отношений, с соблюдением конституционно-демократических прав и свобод, с уровнем духовной культуры личности и общества в целом. Не претендуя на бесспорность своих суждений, выделим некоторые наиболее важные, на наш взгляд, положения, соблюдение которых обеспечивает возможность толерантности между различными социальными субъектами. Толерантность немыслима без свободы слова, только гарантированное законом право самовыражения позволяет человеку отстаивать свои убеждения, предполагая уважительное отношение к ним со стороны другой личности, коллектива или государства.

Теоретически попытка «разорвать» кольцевую схему обоснования толерантности в «пределах морали» заключается в поиске более широкого принципа, на котором могла бы быть основана толерантность («процедура выборки» ряда причин). Один из вариантов представлен работой Д. Рафаэля [6]. С самого начала автор подчеркивает, что «ваше стремление запретить что-то должно иметь под собой рационально обоснованное неодобрение происходящего, причем вы можете ожидать, что такое неодобрение будет разделено другими. Не одобрять что-то означает судить об этом как о плохом. Такое суждение — не плод ваших субъективных предпочтений, оно претендует на универсальность, на то, чтобы быть точкой зрения любого рационального агента. Содержание суждения, что нечто является плохим, подразумевает, что это нечто определенно может быть пресечено. Но, если ваше неодобрение рационально обосновано, то почему вам следует идти против него? почему вам следует терпимо относиться к этому?» [7].

У каждого человека свой внутренний мир, жизненный опыт, свое видение и оценка различных аспектов социальных явлений. Это неизбежно порождает широкий диапазон взглядов, противоречия и конфликты, разрешение которых требует толерантного сознания. Свобода слова формирует естественную среду общественного мнения, приближает коллективную мысль к истине, к выработке наиболее эффективных путей и методов решения жизненно важных целей. Сбереечь и рационально использовать богатый духовный потенциал страны — серьезная задача для практического налаживания механизмов осуществления не только идеи толерантности, но и демократического общественного устройства. Толерантность требует воспитания данного чувства, которое несовместимо в духовной жизни с монополи-

зом. Он присваивает «право» на истину, искусственно возводя ограничения на право человека мыслить отлично от официально признанных суждений, навязываемых пропагандистскими институтами. Творческая мысль способствует восприятию и усвоению толерантного сознания и толерантного поведения.

Толерантность представляет собой лишь одну из граней сложной проблемы становления гражданской, открытого общества. Лингвисты понимают под толерантностью терпимость, снисходительность к чужим недостаткам. Политологи рассматривают толерантность как способность человека, сообщества, государства слышать и уважать мнение других, невраждебно встречать мнение, отличное от своего.

Несколько иной смысл заложен в определении, которое содержится в Декларации принципов толерантности, утвержденной в 1995 году Генеральной конференцией ЮНЕСКО [8]. В Декларации толерантность предлагается рассматривать как:

- уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности;
- отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждение норм, установленных в международно-правовых актах в области прав человека.

Таким образом, толерантность выступает как психологическая или социально-психологическая характеристика индивидов и социальных групп, проявляющаяся в их взаимодействии с другими индивидами или социальными группами.

Другой гранью, тесно сопрягающейся с толерантностью, но не сводимой к ней, является мультикультурализм. Этим понятием обычно обозначают комплекс идей и действий различных социальных субъектов (государственных и иных организаций), направленных на равноправное развитие различных культур, преодоление дискриминации различных групп населения во всех сферах общественной жизни, обеспечение равных шансов при трудоустройстве и получении образования, отмену скрытых и явных препон в административной карьере и т.д. Другими словами, мультикультурализм означает содействие сосуществованию различных культур в одной стране.

Мультикультурализм родился из осознания непродуктивности ассимиляторских усилий со стороны государства. Два высококоразвитых государства Северной Америки сформулировали так называемую affirmative action — стратегию, нацеленную на преодоление дискриминации во всех сферах общественной жизни, и хотя первые результаты этой политики были далеки не однозначными, сам подход становится общепринятым.

Особенный интерес имеет для России опыт Австралии. Австралийские государственные учреждения обязаны ежегодно отчитываться о «равнодоступности» общественных благ. Опубликованная в 1989 году National Agenda of Multicultural Australia [9] выделила три измерения мультикультурной политики:

- культурную идентичность,
- социальную справедливость,
- экономическую эффективность.

Первый пункт закреплял за каждым гражданином право на культурную реализацию (в том числе языковое и религиозное самовыражение), причем право на выбор культурной идентичности предоставлялось всем гражданам. Этничность — как языковая и религиозная принадлежность — не закреплялась за индивидами или группами в качестве неотъемлемого свойства; считалось, что она — плод свободного решения. Второй пункт предполагал правовые гарантии равенства возможностей и отсутствия социальной дискриминации на основании цвета кожи, пола, конфессии и т.д. Наконец, третий пункт означал, что поощрение талантов граждан (независимо от их происхождения) — желательнее с гуманитарной точки зрения и экономически полезно обществу.

Все это дает основание для вывода о том, что мультикультурализм представляет собой не просто психологическую особенность или этическую доктрину, но и определенную политическую программу, государственную политику, характерную для государств, стремящихся способствовать формированию открытого общества.

Таким образом, толерантность и мультикультурализм представляют собой тесно связанные, но не идентичные понятия. Предлагаемый проект как раз и направлен на вовлечение журналистского сообщества в обсуждение проблем, связанных с сосуществованием в России множества различных культур. Главное отличие этого проекта от других, посвященных проблемам толерантности, заключается в том, что проект предполагает

ет не просто активизацию деятельности журналистов по формированию в российских регионах «системы иммунитета» к этнической и национальной агрессивности, но и направлен на стимулирование интереса журналистов к концептуальным основам культурной политики властей как на уровне Российской Федерации

в целом, так и на уровне конкретных субъектов Федерации. Авторы проекта стремятся обеспечить с помощью журналистов прозрачность процесса принятия решений в сфере культурной политики, функционирования и взаимодействия национально-культурных автономий.

Библиографический список

1. Локк, Дж. Сочинения: в 3 т. – М., 1985.
2. Mendus, S. Toleration and the Limits of Liberalism. Basingstoke. – Macmillan, 1989.
3. Cranston, M. John Locke and the Case for Toleration // On Toleration. Ed. by S. Mendus and D. Edwards. – Oxford: Clarendon Press, 1987.
4. Толерантность. – 2002. – № 1 (перевод), "Toleration as a moral ideal" in "Aspects of Toleration" edited by S. Mendus. – London ; New York: Methuen, 1985.
5. Nicholson, P. Toleration as moral ideal // Aspects of Toleration.
6. Raphael, D. The Intolerable // Justifying Toleration. Ed. by S. Mendus. – New York; Sydney, 1998.
7. Raphael, D. The Intolerable // Justifying Toleration. Ed. by S. Mendus. – New York; Sydney, 1998.
8. Декларация принципов толерантности [Э/п]. – Р/д: <http://school-sector.relarn.ru/prava/zakony/tolerance/index.htm>
9. National Communications Branch, Department of Immigration and Citizenship. – 2009. – October.

Bibliography

1. Lокk, Dzh. Sochineniya: v 3 t. – M., 1985.
2. Mendus, S. Toleration and the Limits of Liberalism. Basingstoke. – Macmillan, 1989.
3. Cranston, M. John Locke and the Case for Toleration // On Toleration. Ed. by S. Mendus and D. Edwards. – Oxford: Clarendon Press, 1987.
4. Tolerantnostj. – 2002. – № 1 (pervod), "Toleration as a moral ideal" in "Aspects of Toleration" edited by S. Mendus. – London ; New York: Methuen, 1985.
5. Nicholson, P. Toleration as moral ideal // Aspects of Toleration.
6. Raphael, D. The Intolerable // Justifying Toleration. Ed. by S. Mendus. – New York; Sydney, 1998.
7. Raphael, D. The Intolerable // Justifying Toleration. Ed. by S. Mendus. – New York; Sydney, 1998.
8. Deklaraciya principov tolerantnosti [Eh/r]. – R/d: <http://school-sector.relarn.ru/prava/zakony/tolerance/index.htm>
9. National Communications Branch, Department of Immigration and Citizenship. – 2009. – October.

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 371

Nikitin V. Ya., Drakina I. K. THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF A MODERN SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL TRAINING. In the article organizational and pedagogical conditions of development of modern system of additional vocational training in Russia are considered. The work shows the possibility of modular structuring of training programs.

Key words: strategy and priorities in the system of post-degree training, modular program, technology of training.

В.Я. Никитин, д-р пед. наук, проф., ректор ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург; **И.К. Дракина**, д-р пед. наук, проф., проректор ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: irakonstant@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДПО

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия развития современной системы дополнительного профессионального образования в России. Показана возможность модульного структурирования обучающих программ.

Ключевые слова: стратегия и приоритеты в системе постдипломного обучения, модульная программа, технология обучения.

Для смены традиционного обучения в системе дополнительного профессионального образования на инновационное в России есть все предпосылки:

- 1) общественный спрос;
- 2) концептуальная, социально-философская проработка новой образовательной парадигмы;
- 3) описание методологии деятельности как инструмента перевода философских постулатов в практику образования;
- 4) наличия огромного передового опыта педагогов-новаторов;
- 5) разработанность целого ряда развивающих технологий обучения;
- 6) наличие зарубежного опыта перестройки образования.

Проблемы формирования системы ДПО как составной части государственной политики в области развития человеческих ресурсов в настоящее время необходимо рассматривать с учетом реально складывающихся в Российской Федерации динамики в сфере занятости, перспектив развития рынка труда и об-

разовательных услуг. Необходима выработка стратегии развития системы ДПО, определение ее приоритетов, реализация этой стратегии через федеральные программы, крупные социально-педагогические эксперименты и инновационные проекты.

К организационно-педагогическим условиям развития системы ДПО мы относим:

1. Модульное структурирование образовательных программ ДПО.
2. Индивидуально-ориентированное обучение в системе ДПО.
3. Применение интерактивных технологий в образовательном процессе ДПО: социально-педагогического проектирования, имитационного моделирования, кейс-метода, дистанционных технологий, коучинга и др.
4. Введение новых ролей преподавателя: консультанта, тьютора, модератора групповой работы, куратора образовательной программы и др.

Выделенные организационно-педагогические условия апробированы нами в ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования». Во второй главе мы раскрываем механизм реализации организационно-педагогических условий развития системы ДПО и методические рекомендации для учреждений ДПО.

Устойчивое экономическое развитие в условиях глобализации и повышения конкурентности производства требует развития гибких форм дополнительного профессионального образования. Однако контуры и многие механизмы действующей сегодня системы ДПО были определены еще для плановой экономики и требуют трансформации и адаптации к реалиям сегодняшнего дня, в первую очередь в сфере правового регулирования, особенно в связи с включением России в Болонский процесс. В стране будут готовиться практически только бакалавры и магистры, а специалисты-инженеры останутся лишь в единичных направлениях образования (Загвоздкин В.К. [1]).

Как известно, «Под образованием ... понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) ...», которое удостоверяется соответствующим документом». Однако *дополнительное образование* имеет своей целью не достижение какого-либо образовательного уровня, а дает «... в пределах каждого уровня профессионального образования непрерывное *повышение квалификации* рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов».

Действительно, не существует таких дополнительных профессиональных образовательных программ, путем освоения которых, можно было бы получить образование другого уровня, связанного с реализацией в обществе правил образовательного ценза. В этой связи по своей «природной» сущности ДПО в определенной мере характеризует практически *любое профессиональное обучение, непрерывно необходимое для выполнения трудовых функций работника*, меняющихся с изменением производства.

Разнообразие практики требует и разнообразных форм «профессионального обучения» от суперкраткосрочного обучения типа инструктажа до длительного (более года) профессиональной переподготовки с присвоением дополнительной квалификации. Это разнообразие порождает разнообразие обучающей деятельности, не сводимой к «образовательной деятельности» и разнообразие обучающей структуры, не сводимых к «образовательным учреждениям», требует четкого их позиционирования с позиций «внутренняя деятельность работодателя – внешнее (коммерческое) оказание услуг».

Нерешенность этих вопросов породила сегодня очень острые проблемы позиционирования программ длительностью менее 72 часов внутри системы ДПО. Существующая нормативная база ДПО, построенная по аналогии с основным образованием, «не замечает» эти программы, несмотря на их важность, массовость и обязательность. Такими программами, например, являются 40-часовая программа обучения и проверки знаний требований охраны труда работников организаций, другие программы по промышленной, экологической, пожарной, электроэнергетической, транспортной и других видов безопасности, разработанных и утвержденных на федеральном уровне и обязательных для исполнения работодателями.

Что касается профессиональной переподготовки, анализ содержания циклов и дисциплин государственных требований показал, что получение дополнительной квалификации по своей сути ничем не отличаются от получения второго высшего образования по новой специальности в сокращенные сроки. Однако, наименование квалификаций и сам диплом о дополнительном (к высшему) образовании пока еще не воспринимается работодателем как диплом о высшем профессиональном образовании с необходимой специальностью.

В существующих государственных требованиях не видны преимущества ДПО, как более глубоких с профессиональной точки зрения образовательных программ, что по сути своей подрывает саму идею дополнительного профессионального образования. Дополнительные квалификации (в рамках уже имеющегося образовательного ценза) должны были продолжить естественную траекторию ДПО, привязанную к нуждам и конкретным рабочим местам сферы труда, однако они ушли с этой тра-

ектории в сторону «классического» высшего профессионального образования, переживающего в нынешних условиях «болезнь» отрыва от сферы труда.

Заметим, что именно этот сектор ДПО, при условии его правильной ориентации на запросы практики и конкретных работодателей, а также правильного правового позиционирования, может стать *достойной альтернативой уходящему массовому специалисту, позволяя доучивать бакалавра до необходимого производству уровня знаний инженера-специалиста*.

Модуль – понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и представляющий составную часть более общей функции.

Модуль представляет собой логически завершенную единицу учебного материала для решения профессионально значимой укрупненной проблемы. Каждый модуль программы, в свою очередь, состоит из ряда обучающих модулей (субмодулей), которые представляют законченный курс. Субмодули основного модуля располагаются таким образом, что содержание обучения изменяется от простого к сложному (Гунявина Н.Л. [2]).

Структура модуля практически построена по принципу разбивки учебного материала по типам профессиональных педагогических задач. Содержание каждого обучающего модуля определяется целями, которые представлены в его нулевом элементе. Каждую тему можно изучать на том или ином уровне, например, уровне общего введения в проблему, углубленного изучения и принятия решений типовыми методами, специального подхода к решению на основе собственного выбора и обоснования действий и т.п. В зависимости от характера учебных целей слушатель может ограничиваться первым уровнем или осваивать дополнительные уровни.

Рассмотрим пример структуры программы модуля. Совершенно очевидно, что она должна содержать следующие компоненты:

- название модуля;
- место модуля в основной (или дополнительной) образовательной программе, время изучения: семестр;
- количество часов / из них аудиторных / из них лабораторных;
- форма обучения: очная / заочная / дистанционная;
- целевые ориентиры модуля / задачи;
- результаты освоения модуля;
- итоговая аттестация по модулю;
- основное содержание модуля (представляется через программы учебных курсов);
- рекомендуемые образовательные технологии (указываются в случае, если в модуле имеются сквозные технологии, используемые в каждом из курсов);
- организация самостоятельной работы (указывается, если есть задания, выполняемые слушателями самостоятельно, общие для модуля, поддерживаемые каждым из учебных курсов);
- рекомендуемая литература: основная и дополнительная (указывается в случае, если имеются источники, необходимые для выполнения общих по модулю заданий самостоятельной работы и т.д., если этого нет – литература указывается в текстах учебных программ модуля).

Таким образом, в тексте, представляющем программу модуля, кроме формальных вещей, отражающих трудоемкость модуля, место в образовательной программе и пр., наиболее важными, концептуальными элементами являются определение целей модуля, результатов его освоения, представление содержания деятельности по достижению целей модуля в текстах учебных программ и описание аттестационных мероприятий, которое ясно указывает на то, как проверяется достижение целей модуля, какие результаты обучения демонстрируются и как происходит оценивание этих результатов. При этом очень важным является четкая взаимосвязь всех названных компонентов программ модуля.

В модульной организации разные модули имеют высокую степень автономности и вырабатывают собственную стратегию в рамках достаточно широких критериев и условий, которые сформулированы в определенной группе. Технологичность модулей позволяет менять их местами, а в случае необходимости включать новые или исключать какие-то из них в зависимости от целей программы, которые могут корректироваться с учетом общенациональных и местных приоритетов.

Модульная программа – это программа, в основе которой находятся результаты, которые должны быть достигнуты в процессе обучения и которые соответствуют требованиям сферы труда, т.е. требованиям к деятельности в рамках профессии.

При реализации образовательного процесса в Институте повышения квалификации специалистов профессионального образования мы используем модульные дополнительные образовательные программы. Как показывает наш опыт целесообразным и наиболее эффективным является модульное структурирование образовательной программы. Основной дидактической целью модульной программы является подготовка специалистов к выполнению определенных видов деятельности. Конкретные действия или конкретные знания необходимые для выполнения определенного вида деятельности и являются обучающими элементами в модульной программе или дискретными единицами (Кривых С.В. [3, с. 43–45]).

Модульные программы представляют собой новое поколение программ, так как позволяют:

– за счет интеграции отдельных частей учебных дисциплин гибко реагировать на образовательный спрос и особенности интересов, стилей темпов обучения различных профессиональных групп;

– не столько передать те или иные знания, сколько сформировать при помощи знаний и опоры на социально-профессиональный опыт учителя ключевые компетентности;

– заменять модули в зависимости от целей программы, которые корректируются с учетом общенаучных и региональных приоритетов, перемещать модули, сохраняя общую логику содержания.

Именно модульные программы создают условия для личностно – ориентированного обучения. Наличие качественных вариативных модульных программ повышает конкурентоспособность системы ДПО на рынке образовательных услуг. Данный факт подтверждается процессом обучения слушателей системы дополнительного профессионального образования по программам, имеющим модульный конструктор.

Библиографический список

1. Загвоздкин, В.К. Разработка и применение стандартов образования за рубежом: влияние уровня требований на учебный процесс / Школьные технологии. – 2009. – № 1.
2. Гулявина, Н.Л. Методические рекомендации по анализу профессиональных компетенций и разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях. – СПб., 2008.
3. Кривых, С.В. Диверсификация профессионального образования на примере направления 050100 Педагогическое образование // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5(42).

Bibliography

1. Zagvozdkin, V.K. Razrabotka i primeneniye standartov obrazovaniya za rubezhom: vliyaniye urovnya trebovaniy na uchebniy process / Shkolniye tekhnologii. – 2009. – № 1.
2. Gulyavina, N.L. Metodicheskie rekomendatsii po analizu professionalnykh kompetentsiy i razrabotke modulnykh obrazovatelnykh programm, osnovannykh na kompetentsiyakh. – SPb., 2008.
3. Krivikh, S.V. Diversifikatsiya professional'nogo obrazovaniya na primere napravleniya 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5(42).

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 303

Protasevich A.V. THE CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL RESEARCH METHODS. On the basis of an introduced notion «method» and synthesis methods of pedagogical and sociological research, the researcher presents a practical synthesis of pedagogy and sociology. In the work sociological methods that haven't entered the theoretical basics of pedagogy have been used. Dissertation works in the field of modern pedagogy were chosen to be the material for this research.

Key words: theoretical research methods, practical research methods, genesis of methods.

А.В. Протасевич, аспирант, начальник отдела мониторинговых исследований Тюменского областного гос. института развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: Protasevich_AV@hotmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье на основе введенного понятия «метод» и синтеза методов педагогического и социологического исследования представлен практический синтез педагогической и социологической наук путем выявления используемых методов социологии, не введенных в теоретическую базу педагогики на основе базы диссертационных исследований в области современной педагогики.

Ключевые слова: теоретические методы, эмпирические методы, генезис методов.

Профессиональная подготовка людей, способных вести научное исследование, включает множество составляющих компонентов. Для эффективного построения научного исследования необходимо знать ее составляющие. Сегодня, научное исследование как одна из форм познания представляет собой специфическую систему элементов, при помощи которых в науке происходит построение научного исследования. В качестве элементов системы в науке выделяют: научную проблему, субъект исследования, объект и предмет исследования, гипотезу, исходные познавательные задачи, методы познания и новое знание, научного знания и требования к этим элементам системы, отмечает С.В. Кривых [1, с. 186].

Современный этап педагогической науки характеризуется большим количеством используемых в педагогике теоретических и эмпирических методов исследования. На сегодняшний день

различают три уровня педагогических исследований: эмпирический, теоретический и методологический [2; 3]. В условиях информационного общества наблюдается опережение практической деятельности, появляются новые разновидности методов, происходит синтез педагогических методов. При этом в условиях информатизации наблюдается процесс медленного внедрения комбинированного метода в реальную практику, что в свою очередь показывает на проблему отставания в обновлении теоретической базы методов педагогического исследования.

Целью написания данной статьи стала возможность определения на основе введенного понятия «метод» и синтеза методов педагогического и социологического исследования практического синтеза педагогической и социологической наук путем выявления используемых методов социологии, не введенных

в теоретическую базу педагогики на основе базы диссертационных исследований в области современной педагогики.

Для решения данной задачи нами была проанализирована доступная электронная база диссертационных исследований Российской государственной библиотеки за несколько лет с территориальной диверсификацией (Москва, Тюмень, Омск). Анализ показал, какие методы наиболее популярны в использовании при научных педагогических исследованиях, какие методы используются реже и какие методы заимствованы из социологической науки, но по-прежнему не введены в теоретическую базу педагогики.

Итак, обобщим и проанализируем используемые методы в диссертационных исследованиях по педагогике 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Анализ диссертационных исследований позволяет выявить основные методы, используемые для написания диссертационных исследований по педагогике. Основными методами стали: изучение документов и результатов педагогической деятельности, анализ, наблюдение, эксперимент, анкетирование и моделирование. Использование данных методов прослеживается более чем в 50% работ.

С другой стороны, анализ диссертационных исследований позволил выявить методы, не введенные в теорию педагогики (не упоминаются у ведущих авторов). Такими методами стали: метод экспертных оценок (34,8%), систематизация (15%), классификация (12%), прогнозирование (8%), опытно-поисковая работа (6%), экстраполяция (5%), мониторинг (5%), игры (2%), фокус-группы (2%), диагностика (2%).

Дополнительно были выявлены специфические методы, используемые в особых исследованиях:

- Метод семантического дифференциала (темы: «Учебный диалог как фактор смыслообразования в процессе обучения старших школьников»; «Преодоление консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании на основе национальной толерантности»);
- Медицинские методы (темы: «Управление школой-пансионом в современных условиях»; «Сельский профессионально-ориентированный многопрофильный лицей как инновационный тип образовательного учреждения»);
- Гомохромный (тема: «Становление и развитие образования в южно-зауральской провинции в 1719-1917 годах»);
- Скрининговое исследование (тема: «Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики»).

Далее, выявив особенности каждого из неспецифических методов исследования, дадим им соответствующую характеристику и, выясним, из каких наук заимствованы указанные выше категории:

1. Метод экспертных оценок – процедура получения оценки проблемы на основе мнения экспертов с целью последующего принятия решения. Основные методы: метод ассоциаций, метод бинарных сравнений, метод векторных предпочтений, метод фокальных объектов, индивидуальный экспертный опрос и метод средней точки. Методы экспертных оценок получили развитие во второй половине XX века. В 30-х годах американские психологи разработали методы экспертной оценки исследования влияния заинтересованности эксперта на характер суждения о будущих общественно-политических событиях.

Значительный вклад в теорию экспертных оценок сделал М. Кендэллом, опубликовавшим в 1955 году монографию, посвященную применению метода ранговой корреляции для анализа экспертных оценок. Появились в середине 60-х годов основанные на экспертных оценках методы решения сложных проблем, таких, как распределение ресурсов. Наиболее известными среди них являются PATTERN и QUEST. При использовании метода экспертных оценок возникают свои проблемы. Основными из них являются: подбор экспертов, проведение опроса экспертов, обработка результатов опроса, организация процедур экспертизы.

2. Систематизация и классификация – это действие (последовательность действий), в результате выполнения, которых определенное множество несвязанных элементов превращается в множество элементов, между которыми есть связи. Систематизацию можно выполнять разными способами. Например, одним из способов систематизации является классификация. Классификация – это система, элементы которой связаны между собой связями субординации.

3. Прогнозирование – определенное сочетание приемов (способов) выполнения прогностических операций, получение

и обработка информации о будущем на основе однородных методов разработки прогноза. В 1927 году В.А. Базаров-Руднев (философ, экономист) предложил 3 метода прогноза: *экстраполяция, аналитическая модель, экспертиза*. В настоящее время существует около 220 методов прогнозирования, но чаще всего на практике используются не более 10, среди них: *фактографические* (экстраполяция, интерполяция, тренд-анализ), *экспертные* (в т.ч. опрос, анкетирование), *публикационные* (в т.ч. патентные), *цитатно-индексные, сценарные, матричные, моделирование, аналогий, построение графов и другие*.

4. Мониторинг – непрерывное, длительное наблюдение учебного процесса и управление им. Основная задача мониторинга – непрерывное отслеживание состояния учебного процесса, когда можно получить ответы на вопросы:

- достигается ли цель образовательного процесса;
- существует ли положительная динамика в развитии учащегося по сравнению с результатами предыдущих диагностических исследований;
- существуют ли предпосылки для совершенствования работы преподавателя;
- соответствует ли уровень сложности учебного материала возможностям обучающегося [4].

Понятие «мониторинг» пришло в педагогику и социологию из экологии (впервые был использован в почвоведении, затем пришел в экологию и другие смежные науки). Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. Наиболее общим образом мониторинг можно определить как постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату. Более конкретизированное определение может быть таким. Мониторинг – это определение небольшого числа показателей, отражающих состояние системы. Методом повторных замеров накапливается и анализируется информация в динамике, при этом используется сравнение с базовыми и нормативными документами.

5. Метод игр. Теория игр – математический метод изучения оптимальных стратегий в играх. Теория игр – это раздел прикладной математики, точнее – исследования операций. Чаще всего методы теории игр находят применение в экономике, чуть реже в социологии, политологии и психологии.

6. Метод диагностики. Педагогическая диагностика – это особый вид деятельности, представляющий собой установление и изучение признаков, характеризующих состояние и результаты процесса обучения, и позволяющий на этой основе прогнозировать возможные отклонения, определять пути их предупреждения, а также корректировать процесс обучения в целях повышения качества подготовки специалистов. Другими словами, сущность педагогической диагностики – изучение результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей. В качестве предмета педагогической диагностики выступают три области: результаты обучения в виде оценки знаний (академические достижения учащихся); результаты обучения и воспитания в виде социальных, эмоциональных, моральных качеств личности и групп учащихся; результаты педагогического процесса в виде психологических качеств и новообразований личности. Иными словами, диагностированию, т.е. периодическому изучению, подлежат уровень знаний учащихся, степень социального и психического развития, что соответствует трем функциям учебно-воспитательного процесса: обучающей, воспитывающей и развивающей. Таким образом, метод диагностики – это обобщающая характеристика, в основе которой используются конкретные методы педагогических исследований: тестирование, анкетирование, интервью, контент – анализ, результаты деятельности и другие.

7. Сравнительно-исторический (генетический) – научный метод, с помощью которого путём сравнения выявляется общее и особенное в исторических явлениях, достигается познание различных исторических ступеней развития одного и того же явления или двух разных сосуществующих явлений. Известный в использовании в Древней Греции, общепризнанным методом становится лишь в 19 в., получив разнообразное применение в языкознании, в социологии, юриспруденции, литературоведении, этнографии, культуроведении и др. В буржуазной социологии 19 в. интерес к методу связан с идеями О. Конта и Г. Спенсера,

которые видели в нем основной метод социологического исследования. Э. Дюркгейм видел в сравнительной социологии сущность социологии вообще. В это же время предпринимаются попытки соединить данный метод в социологии со статистическими методами (А. Кетле, Бельгия), с анализом структуры систем и их эволюции. В современных условиях основная тенденция состоит в попытках соединения сравнительно – исторического метода со структурно-функциональным анализом, в выявлении процессов изменения различных социальных структур.

8. Социометрия – теория измерения межличностных отношений, автором которой является американский психиатр и социальный психолог Джейкоб Морено. Реже социометрией называют методику изучения внутригрупповых связей и иерархии в малых группах. Социометрия является прикладным методом как в психологии (социальная психология, психотерапия), так и в социологии.

9. Контент-анализ – стандартная методика исследования в области общественных наук, предметом анализа которой является содержание текстовых массивов и продуктов коммуникативной корреспонденции. Первые примеры использования контент-анализа датированы XVIII веком, когда в Швеции частота появления в тексте книги определенных тем служила критерием ее еретичности. Термин content analysis впервые начали применять в конце XIX – нач. XX вв. американские журналисты Б. Мэттью, А. Тенни, Д. Спид, Д. Уипкинс. У истоков становления методологии контент-анализа стоял также французский журналист Ж. Кайзер.

Как теоретические, так и эмпирические методы используются в комплексе с *математическими и статистическими методами*, которые применяются для обработки данных, полученных в ходе исследования. В связи с этим к вышеперечисленным ме-

тодам следует добавить статистические и математические методы обработки результатов педагогических исследований:

- регистрация – запись информации на носитель с целью дальнейшего ее использования потребителем – человеком или ЭВМ;

- ранжирование (или метод ранговой оценки) требует расположения собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определения места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников);

- шкалирование – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок.

Сравнительный анализ методов педагогики с методами исследования социологии ориентирует нас, из какой науки и/или дисциплины заимствованы те или иные методы педагогического исследования [5]. При этом, междисциплинарный синтез охватывает не только педагогическую и социологическую, но и другие науки, такие как философия, психология, экономика, статистика, естествознание и языковедение.

В заключение отметим, что выбор количественных или качественных социолого-педагогических методов исследования должно исходить от цели исследования. Отдельные педагогические методы, например, используемые в социологии обогащают ее, как и использование социологических методов в педагогических исследованиях обогащают теорию педагогики. Интеграция методов исследования различных научных областей можно рассматривать как способ приращения научных исследований в различных научных отраслях.

Библиографический список

1. Кривых, С.В. Методологические знания как необходимый элемент содержания образования // Методология профессионального образования: сборник науч. статей. – СПб., 2008. – Ч. 1.
2. Классификация методов педагогического исследования // Институт дополнительного образования. [Э/п]. – Р/д: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/2.html
3. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб., 2004.
4. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – Самара, 1995.
5. Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования: учеб. пособ. для вузов. – М., 2010.

Bibliography

1. Krivikh, S.V. Metodologicheskie znaniya kak neobkhodimiy ehlement soderzhaniya obrazovaniya // Metodologiya professional'nogo obrazovaniya: sbornik nauch. statey. – SPb., 2008. – Ch. 1.
2. Klassifikatsiya metodov pedagogicheskogo issledovaniya // Institut dopolnitelnogo obrazovaniya. [Eh/r]. – R/d: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/2.html
3. Obrazcov, P.I. Metodih i metodologiya psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya. – SPb., 2004.
4. Yadov, V.A. Sociologicheskoe issledovanie: metodologiya, programma, metodih. – Samara, 1995.
5. Devyatko, I.F. Metodih sociologicheskogo issledovaniya: ucheb. posob. dlya vuzov. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 378

Shchebelskaya E.G., Grudina M.V. DEVELOPMENT OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED ON DEBATE METHOD IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION. The article is devoted to some pedagogical aspects of development of foreign communicative competence among customs officers in the system of additional professional education. The development of the competence is based on satisfying their needs for communication and knowledge in foreign language communication, which is realized in the course of professional foreign language teaching by applying a method of active teaching such as the Lincoln-Douglas debate method.

Key words: foreign communicative competence, socially significant needs, need for communication, need for knowledge, methods of active teaching, role-play, Lincoln-Douglas debate method.

Э.Г. Щебельская, канд. пед. наук, ст.н.с. лаборатории инноватики в педагогическом образовании ФГНУ Санкт-Петербургский Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru; **М.В. Грудина**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков ГКОУ ВПО СПб им. В.Б. Бобкова филиал РТА, г. Санкт-Петербург, E-mail: gruta@yandex.ru

МЕТОД ДЕБАТОВ В ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются педагогические аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции специалистов сферы таможенного дела в системе дополнительного профессионального образования на осно-

ве удовлетворения их потребностей в общении и познании в иноязычной коммуникативной деятельности, осуществляемой в процессе обучения профессиональному иностранному языку с применением метода дебатов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, социально значимые потребности, потребность в общении, потребность в познании, методы активного обучения, ролевая игра, метод дебатов «Линкольна Дугласа».

«В век глобализации и информатизации» возрастает стремление к реализации *потребности в общении* для установления личных и деловых контактов, дальнейшей профессиональной самореализации в ситуациях национального и иноязычного окружения. По этой причине в современном российском обществе все большее значение начинает придаваться эффективности межкультурного и профессионального общения, квалификационным характеристикам специалиста как «коммуникативно-грамотной личности» (И.А. Стернин). Ввиду социальной значимости этой потребности в образовательных программах все больше места отводится коммуникативным дисциплинам, среди которых существенное значение имеет учебная дисциплина «Профессиональный иностранный язык» (English for Specific Purposes) как вариативная часть дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Эта дисциплина, включая федеральный компонент и являясь одной из основных дисциплин в общей гуманитарной подготовке специалистов в вузе (ГСЭ.Ф.01), ориентирована на изучение иностранного языка как средства овладения специальностью и межкультурного, профессионального общения путем развития иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в соответствии с ФГОС ВПО по различным специальностям.

В силу того, что *иноязычная коммуникативная компетенция* (ИКК) является одной из основных компонентов профессиональной компетентности современного специалиста, проблеме ее развития посвящено достаточно много работ отечественных и зарубежных ученых (В.В. Сафонова, Е.И. Пассов, Л.Ф. Бахман, М.Н. Вятютнев, Н.Л. Гончарова, Н.И. Гез, Д. Хаймс, Г. Пифо и др.). Категория «компетенция» как ключевое слово в этом понятии в психолого-педагогической литературе сопоставляется с понятием «потенциальная активность» [1, с. 69-70] – состояние готовности и стремление к коммуникативной иноязычной деятельности, т.е. это потребностно-мотивационная основа коммуникативной активности, включающая комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений, навыков, социокультурный и чувственный опыт, цели деятельности (инструментальная основа активности), нормы, способности, мотивы и потребности в общении (А.Н. Леонтьев, А.Т. Телегина, И.А. Стернин, М.А. Бушуева, М.Д. Ильязова, Л.К. Гейхман, С.А. Васюра и др.). Успешность реализации в иноязычной коммуникативной деятельности «социально-коммуникативной системы» вышеуказанных качеств (А.Д. Швейцер), указывает на состоявшееся интегральное свойство личности при минимальном опыте по отношению к деятельности в сфере иноязычного общения – ее профессиональную коммуникативную компетентность, не менее важным содержательным компонентом которой является ИКК. Однако, владение ИКК для личности специалистов имеет различное общественное значение, т.е., иностранный язык может выступать как средство созидания конкретных иноязычных речевых продуктов полезных для общества в целом. С другой стороны, владение им имеет второстепенное значение, т.е. основывается только на удовлетворении потребности в общении для достижения интеллектуального и коммуникативного наслаждения в своих личных целях. Общественно-полезный характер результатов иноязычного общения проявляется в *стиле общения* как способ удовлетворения *социально значимых потребностей* в общении, познании, самоутверждении и самовыражении (С.Б. Каверин). Тогда его можно расценивать как: 1) один из факторов развития личности; 2) результат этого развития; и 3) как показатель, характеризующий осознанным выбором способов достижения коммуникативных целей, что в целом отражает уровень сформированности индивидуальной «культуры потребности в общении». Специфика данного понятия воспринимается как «осознанное отношение субъекта к обмену познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями и навыками в межличностном взаимодействии, которое отражает способы обмена материальными благами и духовными ценностями в потребительно-созидательной деятельности» [2]. Значит развитие иноязычной коммуни-

кативной компетенции, прежде всего, определяется удовлетворением потребности в общении, направленной на осознание профессиональных и межкультурных отношений. Но необходимо понимать, что духовное расширение этой компетенции может осуществляться только при условии тесной взаимосвязи процесса удовлетворения четырех социально значимых потребностей, без которого невозможен переход процесса обучения иностранному языку в процесс самообразования. А поскольку потребность в общении относится к разряду ненасыщаемых, то всегда есть возможность расширить ИКК в целях самореализации в профессии.

На основании такого подхода к проблеме развития иноязычной коммуникативной компетенции наиболее точно содержание этого понятия передает Н.Л. Гончарова [3], воспринимая его как определенный уровень владения техникой общения, освоение соответствующих норм, стереотипов поведения, результат научения. Она неразрывно связана с когнитивным и эмоциональным развитием обучающегося и включает несколько базовых иноязычных компетенций, которые характеризуются определенными наборами знаний, навыков и умений. При этом количество базовых структурных компонентов ИКК студентов неязыкового вуза может варьироваться от 3 до 7 составляющих: 1) *языковая компетенция* (грамматическая, лингвистическая) – языковая способность продуцировать осмысленные предложения в иноязычной речевой деятельности, т.е. степень сознательного применения языковых средств и способов деятельности с языковым материалом на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, словообразовательном уровнях, но без учета социокультурных условий ее развития; 2) *речевая компетенция* (прагматическая, стратегическая, дискурсивная) означает умение использовать изучаемый языковой материал во всех видах речевой деятельности и соотносится с социокультурной компетенцией, которая нацеливает на необходимые содержательные особенности речевой деятельности учащихся; 3) *социокультурная компетенция* (социальная, социолингвистическая, лингвострановедческая) – это связующее звено между разными компетенциями, определяющее готовность взаимодействовать, знанием социокультурных особенностей иноязычного окружения, способностью выбирать языковые средства, способы, формы репродуктивной речи в соответствии с социальными стереотипами, общественно-моральными нормами, ценностями и т.д.; 4) *учебная компетенция* обусловлена личностно-деятельным подходом к образованию: относятся к социально-психологическим особенностям личности обучающегося и к ведущим видам деятельности развития ИКК в неязыковом вузе (иноязычно-коммуникативная, профессионально-познавательная, поисково-познавательная и научно-исследовательская (творческая деятельность); 5) *профессионально-ориентированная составляющая* в составе ИКК требует построение процесса обучения профессиональному иностранному языку в соответствии с профессиональными и специальными компетенциями ФГОС ВПО по конкретной специальности. В связи с этим ряд исследователей относит ИКК к дефиниции «иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция» (Е.А. Ачкасова, Н.П. Бельтюкова, Л.В. Покушалова, М.А. Хусаинова, П.И. Образцов, А.Г. Измайлова и др.), которая трактуется как «важная интегративная характеристика личности специалистов, отражающая ее способность и готовность использовать знания иностранного языка, умения, навыки для решения профессиональных задач» [4]; 6) *потребностно-мотивационная составляющая* – в основе расширения ИКК лежит потребность в общении, реализуемая совместно с процессами познания, самоутверждения и самовыражения в условиях вуза на основе эмоционально-волевой саморегуляции, способствующей эффективному межличностному и профессиональному взаимодействию.

В рамках данной статьи такой подход позволит рассмотреть некоторые возможности педагогического воздействия на развитие ИКК *взрослых людей* в системе дополнительного профессионального образования, (ДПО), суть которого состоит в раскры-

тии социально значимых и духовных сторон процесса удовлетворения ими потребности в общении в основных видах учебной и внеучебной деятельности. Это достигается посредством внедрения современных информационно-коммуникативных технологий, форм и методов обучения на основе ФГОС ВПО нового поколения с целью актуализации профессиональных и лингвистических знаний, специальных умений и навыков работы с языковым материалом и справочно-энциклопедической литературой, способов общения, социокультурного опыта в основных видах иноязычной речевой деятельности.

Такая позиция усиливает значимость применения методов активного обучения для развития ИКК взрослых людей кафедрой таможенного дела факультета повышения квалификации Санкт-Петербургского филиала им. В.Б. Бобкова Российской таможенной академии по организации системы ДПО. На основе разработанных учебной программы по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» (автор М.В. Грудина) и учебного пособия «Английский язык для специалистов в области таможенного дела» (авторы Э.Г. Щебельская, М.В. Грудина), предоставляются *возможности для* удовлетворения потребностей в общении и познании слушателями курсов благодаря сугубо практико-ориентированному характеру их содержания и отличительным особенностям: 1) привлечение на курсы в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями, уровня подготовки, возраста обучающихся в лице специалистов должностных лиц таможенных постов Северо-Западного региона; 2) согласование с комплексом программ учебных курсов ДПО по специальности «Таможенное дело» для развития личности обучающихся, поддержки их позитивного социокультурного и профессионального опыта; 3) создание условий для включения всех обучающихся в процесс обучения независимо от их уровня ИКК: через использование профессионально-ориентированных аутентичных текстов, развивающих их рефлексивные способности; верификацию информационно-коммуникативных технологий и методов активного обучения профессиональному иностранному языку, проектирования и оценивания результатов освоения данной программы (анкетирование, тестирование, метод «портфолио», мультимедийная система Moodle и др.).

Необходимо принимать во внимание тот факт, что мотивация взрослых людей к «целям учения» обусловлена скорее внутренними условиями их развития, чем внешними. Она, являясь необходимым условием развития ИКК, предопределена степенью удовлетворенности потребности в общении (например, возрастающая потребность в установлении деловых контактов с коллегами в науке и на производстве из других стран) и продиктована насущным стремлением к успешному практическому применению сформированных иноязычных коммуникативных компетенций в решении конкретных профессионально-личностных проблем с учетом своих личных потребностей.

Образовательный процесс, построенный с учетом социально-психологических особенностей развития потребности в общении у взрослых людей, позволяет использовать имитационные методы активного обучения, в особенности их диалоговые формы обучения, а именно деловые игры («контурная» деловая игра, проблемная дискуссия как часть деловой игры и т.д.), ролевые игры (например, *метод дебатов* как вид ролевых игр), метод проектов и др. Их часто называют «компетентностными» методами обучения (А.П. Яковлева, Н.Р. Трушина, Е.Н. Еремеева и др.), поскольку они позволяют диагностировать уровень сформированности ИКК специалистов. В иноязычной коммуникативной деятельности, именно с их применением, у взрослых людей начинает вырабатываться способность эффективно обмениваться профессиональными знаниями, навыками, социокультурным опытом, и тем самым повышая их ИКК. Например, Наибольшей степенью потенциальной активности обучающихся характеризуются, методы ролевых игр. Активность обучающихся является условием формирования навыков свободного делового владения иностранным языком в сфере межкультурного и профессионального общения, а также перестраивает отношение к общественно-моральным нормам, воплощаемым в системе ценностей гражданского и профессионального сообщества.

Такому освоению явлений из жизни общества способствует, например, метод дебатов как вид ролевых игр. *Основными преимуществами дебатов являются* возможность сочетать аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу при им-

тации реальной социально-профессиональной практики в учебном процессе и использовать его как средство развития культуры потребности в общении на занятиях, направленных на овладение методами ведения дискуссии (перестраивать монологическую форму речи в диалогическую). Непосредственно *педагогический аспект применения* метода дебатов для развития ИКК в системе ДПО позволяет учитывать междисциплинарные связи между дисциплиной «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» и дисциплинами специального блока «Таможенное дело» учебных курсов ДПО. Разделы с единой проблематикой ориентируют деятельность обучающихся на решение конкретной проблемы в профессионально-ориентированных ситуациях с применением информации в свете нескольких дисциплин, профессиональных знаний, умений, а также навыков иноязычного общения, способствующих формированию умения договариваться, т.е. развитию работы в коллективе и для коллектива. В этом последнем уже усматривается комплексная реализация социально значимых потребностей в развитии ИКК взрослых людей, именно поэтому метод дебатов считается наиболее приемлемым в организации учебных занятий по профессиональному иностранному языку на этом факультете.

Использование метода дебатов на практике в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» для специалистов в области таможенного дела можно проиллюстрировать конкретным его видом – дебаты Линкольна-Дугласа, который направлен на обсуждение вопросов, связанных с этической правомочностью и эффективностью реализации правительственных программ в таможенной сфере. Так, например, целесообразно подобранная *тематика метода дебатов* всегда ориентирует обучающихся на самостоятельную деятельность (индивидуальную, парную, групповую), что способствует формированию навыков принятия самостоятельных решений в условиях актуализации узкопрофессиональных проблем в таможенной сфере с учетом интересов окружающих людей, общества в целом и может быть разнообразной: «Причины низкой эффективности борьбы с незаконным оборотом культурных ценностей»; «Выраженная тенденция к росту торговли людьми (в первую очередь женщин и детей как объект купли-продажи на рынке сексуальных услуг)»; «В каких случаях таможенному досмотру не подлежит личный багаж?» и т.д.

Все сказанное позволяет считать метод дебатов одним из важнейших педагогических условий развития ИКК должностных лиц таможенных органов в системе ДПО, который не противоречит основным принципам андрагогической модели образования взрослых и обладает следующими *основными свойствами* в аспекте таможенного дела: 1) значимость проблемы при реализации правительственных программ для Федеральной таможенной службы России; 2) максимальная приближенность тематики к профессиональной практике представителей таможенных постов РФ, позволяющая оптимально реализовывать на практике весь комплекс социально-коммуникативных качеств, специфичных для иностранного языка (знаний и навыков профессионального характера, способов иноязычного общения, соответствующих общественно-моральным нормам обмена познавательной, эмоциональной информацией, социокультурным опытом в профессионально-познавательной и иноязычной коммуникативной деятельности); 3) исследовательский характер – возможность удовлетворять потребность в поисково-познавательной и научно-исследовательской деятельности, что ведет к развитию критического мышления и творческих способностей в процессе потребления и созидания как реально существующих в действительности, так и симулирующих ее иноязычных речевых продуктов, имеющих практическую значимость; 4) обеспечение самостоятельности обучающихся в овладении профессиональным иностранным языком, что в свою очередь характеризует переход от образования к самообразованию; 5) обеспечение условий для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся непосредственно в общении и познании через приобщение к общественно-моральным нормам и ценностям гражданского, научного и профессионального сообщества.

Цели данного метода состоят в следующем: 1) реализации концепции личностно-ориентированного образования (индивидуализация процесса развития ИКК через различные виды взаимодействия (межличностное, профессиональное, сетевое и т.д.); 2) овладение языковыми компетенциями (языковыми средствами и способами продуцирования иноязычной речи; 3) овладение речевыми компетенциями через активизацию мыш-

ления посредством включения обучающихся в деятельность, близкую профессиональной, способствующей реализации профессионально-ориентированных потребностей в познании; 4) активизация собственно профессиональных знаний, умений, навыков, опыта взрослых в своей профессии, ориентирующих на осознанность процесса овладения иностранным языком при удовлетворении потребности в иноязычном общении; 5) овладение социокультурными компетенциями, влияющими на развитие социально-коммуникативных качеств через умение вести полемику, конкурировать, убеждать в сфере иноязычного общения, что характеризует осознанное отношение к выбору способов потребления и создания иноязычных речевых продуктов; 6) развитие способности принимать самостоятельные решения, исходя из ситуации, имеющейся информации, с учетом интересов других. Обозначенные цели определяют постановку более частных *задач практического характера*, направленных на формирование умений и навыков: глубокого и всестороннего анализа вопроса при подготовке к дебатам; анализировать различные идеи и факты, делать обоснованные выводы, четко выражать свои мысли в устной и письменной форме; использовать информационные ресурсы, подбирать, сопоставлять и обобщать информацию; эффектно презентовать свою речь, включая ораторские способности и умение заинтересовать аудиторию; проявлять терпимость к различным точкам зрения, в том числе отличным от собственных.

Основная суть этого метода дебатов в том, что дискуссия организуется по строго регламентированным параметрам и включает публичное изложение политических, социально-экономических позиций по актуальной проблематике в контексте общественно-моральных норм и ценностей, формулировку и доказательное изложение мнений и суждений в качестве аргументов «за» и «против», ориентированного на состязание с целью привлечения на свою сторону нейтральной части аудитории. Конструктивная критика как прием данного метода означает анализ точки зрения оппонента с использованием приемов в разрушении критики несостоятельных аргументов. При этом тематика дебатов Линкольна-Дугласа для обсуждения в ситуациях иноязычного профессионального общения по специальности «Таможенное дело» должна опираться на последние данные СМИ и соответствовать: а) темам и содержанию работы по учебной программе дисциплины; б) квалификационным требованиям к специалистам в системе ДПО на основе ФГОС ВПО; в) проблематике современной общественной, научной и экономической ситуации (злободневность); г) терминологической и информационной наполненности в сочетании теоретического материала с фактами; д) принципам профессиональной, социокультурной, аутентичной и системной направленности в профессиональной области, принципам реализации междисциплинарных связей и личностно-ориентированному подходу. Например, в 2013 году в соответствии с учебной программой ДПО по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» и учебного пособия «Английский язык для специалистов в области таможенного дела» на занятиях был опробован метод дебатов Линкольна-Дугласа на *общую тему* «Нарушение таможенного режима и контрабанда» (Customs Violations and Smuggling). *Предметом дебатов* стала «Проблема контрабанды запрещенных законом предметов не может быть решена в один миг» (The problem of the illicit traffic cannot be changed overnight). Преамбулой, содержащей ввод в проблематику и вызывающей к ней интерес обучающихся стала цитата «Контрабанда считалась привилегированной преступной профессией как в России, так и в Европе. Не случайным казненным в конце XIX века во Франции анархист-бандит Равашоль поставил ее на первое место в своей заключительной речи на суде: «Что должен делать тому, кто, несмотря на труд, все же терпит нужду в необходимом. Если ему придется прекратить работу – он умрет с голода и тогда в утешение труп бросят несколько жалких слов... Я предоставляю это другим, а сам предпочитаю контрабанду, воровство, подделку денег, убийство».

Подготовительным этапом для работы в качестве домашней подготовки стало задание по поиску в сети Интернет различных по тематике новостей с ориентацией на тему «Smuggling is the Most Classified Topic In Russian Blogs» и подготовка к изложению информации в аудитории на английском языке. При этом существенное значение приобретает умение и навык работать с информацией. В соответствии с требованиями, сформулированными преподавателем, основными задачами студентов при

подготовке комментариев стало следующее: выбрать тему для обсуждения с учетом ее актуальности; выявить из имеющихся комментариев ключевую информацию; оценить ее с точки зрения преимуществ и недостатков данного факта с позиции общественной полезности; –представить свою оценку переработанной информации. Наиболее интересной оказалась тема: «A Russian passenger trying to smuggle in 26,000 diamonds was detained at Moscow's Sheremetyevo Airport on his way back from Dubai» (<http://rt.com/news/russia-smuggle-26000-diamonds-104/>).

Следующим и *основным этапом* работы явилось непосредственное проведение дебатов в группе из слушателей курсов в количестве 15 человек с привлечением студентов дневного отделения. Для участия в дебатах группа делилась на нейтральную аудиторию, выступающую в качестве жюри, представленную исключительно преподавателями, и на две части в качестве противоборствующих команд: команда утверждения (K1, K2 – два главных спикера) и команда опровержения (O1, O2 – два главных спикера). Группы получили заранее тему, чтобы иметь возможность подготовить свою речь и аргументацию, а также продумать примерные вопросы к противоборствующей стороне на английском языке. Отметим что, учитывая уровень владения иностранным языком у участников во время дебатов при соблюдении формата данного вида (45 мин.) время для перекрестных вопросов было увеличено до 5 минут.

Эффективность условий развития ИКК специалистов таможенной сферы на занятиях по дисциплине профессионального иностранного языка с использованием метода дебатов оценивалась по следующим показателям: 1) логичность и аргументированность изложения; 2) умение заинтересовать аудиторию; 3) содержательность высказываний и отсутствие общих фраз; 4) отсутствие неконструктивных замечаний; 5) уровень языка (соответствие речи лексическим, грамматическим, синтаксическим и стилистическим нормам английского языка); 6) степень вовлеченности участников в обсуждение проблемы; 7) работа в команде в поиске альтернатив для совместного принятия решения данной проблемы.

Проведенный краткий теоретический анализ социально-психологических и педагогических особенностей развития ИКК специалистов в системе ДПО позволяет сделать вывод о том, что ее эффективное развитие зависит от соответствующих условий проведения описанного вида занятий: 1) обеспечение материально-технической базы (аудиторий для самостоятельной подготовки к дебатам, обучающихся программных средств – Power Point презентации, ресурсы глобальных информационных средств и т.д.), учебно-методическим материалом, специализированной литературой и др.; 2) Контроль на всем протяжении работы (анализ комментариев студентов до, после проведения дебатов и собственно на занятии); 3) Опираясь на учебные программы дисциплин и содержание профессиональной подготовки специалистов в системе ДПО, с учетом междисциплинарных связей, реализация метода дебатов способствует развитию ИКК взрослых людей, которая влияет, в первую очередь, на культуру потребности специалистов в общении и познании, а также отчасти в самовыражении, самоутверждении; 4) Включение обучающихся в иноязычную коммуникативную деятельность, профессионально- и поисково-познавательную деятельность, с применением навыков исследования и организация эффективного межличностного, профессионального взаимодействия как одного из условий развития ИКК взрослых людей посредством методов активного обучения, направленных на активизацию собственно теоретических знаний, профессиональных умений и навыков, ведущих к самообразованию. В результате происходит процесс изменения в содержании, в первую очередь, социально значимых потребностей в познании и общении, способности осознанности процесса овладения иностранным языком и выбора способов обмена информацией. В-третьих, совместная учебная деятельность должна быть насыщена эмоциональными переживаниями, поскольку чувства, являясь конкретно-субъективной формой потребности, рассматриваются как одна из форм переживания человеком своего отношения к развитию своей ИКК. Таким образом, курс обучения профессиональному иностранному языку в системе ДПО на основе применения дебатов Линкольна-Дугласа должен строиться с учетом их дискриптивных характеристик и развития определенных вышеуказанных аспектов иноязычной коммуникативной компетенции взрослых, а также ориентироваться к незамедлительному применению специалистами полученных языковых средств и способов самостоятельной иноязычной коммуникативной деятельности на практике.

Библиографический список

1. Ильязова, М.Д. О структуре компетентности будущего специалиста // Интеграция науки и высшего образования. – № 1. – 2008 [Э/р]. – Р/д: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-kompetentnosti-buduschego-petsialista>.
2. Щебельская, Э.Г. Организационно-педагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012.
3. Гончарова, Н.Л. К вопросу об иноязычных компетенциях // Сборник науч. трудов Сев.-Кав. ГТУ. – 2006. – № 3. – Сер.: Гуманитарные науки [Э/р]. – Р/д: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006_03/ling.
4. Бельтюкова, Н.П. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у экономистов-бакалавров // Народное образование. Педагогика. – 2012. – № 2 [Э/р]. – Р/д: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-orientirovannoy-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-ekonomistov-bakalavrov>.
5. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993.
6. Зайцева, И.В. К вопросу о формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей вузов. – Оренбургский государственный университет [Э/р]. – Р/д: conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf

Bibliography

1. Ilyazova, M.D. O strukture kompetentnosti buduthego specialista // Integraciya nauki i vihshego obrazovaniya. – № 1. – 2008 [Eh/r]. – R/d: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-kompetentnosti-buduschego-petsialista>.
2. Thebel'skaya, E.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'turih potrebnostey studentov vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2012.
3. Goncharova, N.L. K voprosu ob inoyazichnikh kompetencyakh // Sbornik nauch. trudov Sev.-Kav. GTU. – 2006. – № 3. – Ser.: Gumanitarihne nauki [Eh/r]. – R/d: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006_03/ling.
4. Bel'tyukova, N.P. Formirovanie professionalno-orientirovannoy inoyazichnoy kommunikativnoy kompetentsii u ehkonomistov-bakalavrov // Narodnoe obrazovanie. Pedagogika. – 2012. – № 2 [Eh/r]. – R/d: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-orientirovannoy-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-ekonomistov-bakalavrov>.
5. Safonova, V.V. Sociokul'turniy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyiku kak special'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1993.
6. Zaytseva, I.V. K voprosu o formirovanii inoyazichnoy professionalnoy kommunikativnoy kompetentsii u studentov neyazikovihkh special'nostey vuzov. – Orenburgskiy gosudarstvenniy universitet [Eh/r]. – R/d: conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 378

Aliyeva M.M., Gadzhikhanov Z.A., Atalayeva N.G. THE UPBRINGING OF INTERNATIONALISM AMONG STUDENTS IN THE COURSE OF TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION. In this article some unsolved questions in the sphere of teaching a foreign language are considered. Learning foreign languages and cultures is treated as an integral part of the international education.

Key words: native culture, culture of a foreign country, international education, teaching languages and cultures, foreign language communicant.

М.М. Алиева, ст. преп. каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: royal-30@mail.ru; З.А. Гаджиханов, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам института иностранных языков ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zakir_eng@mail.ru; Н.Г. Аталяева, канд. пед. наук, доц. каф. романо-германских и восточных языков, г. Махачкала, E-mail: nikapatimat@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются нерешенные вопросы в области преподавания иностранных языков и культуры как неотъемлемая часть интернационального воспитания.

Ключевые слова: родная культура, культура стран изучаемого языка, интернациональное воспитание, обучение языку и культур, иноязычный коммуникант.

Последние десятилетия характеризуются значительными изменениями в целях и содержании обучения иностранным языкам, как за рубежом, так и в России. Образование в России на современном этапе становится более интернациональным, многоязычным, поликультурным. Большое количество студентов овладевают иностранными языками, читая книги, газеты, журналы на иностранном языке, часть дисциплин преподается на изучаемом языке, студенты получают доступ к иноязычным материалам через глобальную сеть Интернет, общаются с носителями языка, слушают музыку, знакомятся с предметами искусства. Таким образом, овладение иностранным языком способствует пониманию иных культур.

В связи с изменением парадигмы целей обучения иностранному языку возникают трудности в преподавании иностранных языков, а именно культуры страны изучаемого языка. Имеющийся многолетний опыт обучения иностранному языку не всегда можно применить к новым целевым условиям – обучению иностранным языкам и культурам стран изучаемого языка. Понятие *обучение языкам* постепенно вытесняется новым понятием –

обучение языку и культуре. Сторонников принципиально нового направления становится все больше и больше [1].

Целью данной статьи является рассмотрение нерешенных вопросов в области преподавания иностранных языков и культуры как атрибут интернационального воспитания. А именно:

- каковы основные параметры процесса обучения языку и культуре;
- какова связь и в чем различие между процессами овладения культурой, изучения культуры;
- каковы основные методы, принципы и средства обучения;
- что представляет собой единица обучения языку и культуре и др.

Современная стратегия обучения иностранному языку и культуре объясняется подготовкой обучающихся к *реальной межкультурной коммуникации*. Данным термином определяется адекватное взаимопонимание участников коммуникативного процесса принадлежащих к разным культурам. Именно такая постановка цели соответствует потребностям, предъявляемым

к иностранным языкам в области интернационального воспитания на современном этапе развития общества.

Теория обучения языку и культуре на наш взгляд, должна базироваться на диалоговой концепции культур. Основные положения, разработанные М.М. Бахтиным и В.С. Библером, выдержали испытание временем. Феномен культуры пронизывает... все решающие события времени и сознание людей нашего времени. По словам М.М. Бахтина культура там, где есть две (как минимум) культуры, и что самосознание культур есть форма ее бытия на грани с иной культурой [2].

Надо признать, что при довольно обширном теоретическом анализе обучения языку и культуре, мало разработана технологическая сторона процесса. Изменилась цель, но сам процесс обучения остался практически неизменным, в то время как ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что без специальных обучающих действий будущий учитель вряд ли овладеет культурой страны изучаемого языка во всем ее многообразии [3].

В профессиональной подготовке учителя иностранных языков в настоящее время имеет место обучение языку на фоне культуры с использованием аутентичных видео- и аудиоматериалов, неадаптированных текстов. Обучение иноязычной культуре сегодня ошибочно сводится, как правило, к выявлению страноведческой информации и «снятию культурологических трудностей», которое осуществляется через объяснение страноведческих реалий.

В связи с вышеизложенным возникает ряд задач, ответы на которые определяют общую стратегию профессиональной подготовки учителя иностранных языков:

- какие условия обучения нужно создавать в вузе, чтобы студенты могли овладеть иностранными языками и культурой как педагогической специальностью;
- определить роль и место родной (национальной) культуры в процессе овладения культурой иных стран, языки которых изучаются как педагогическая специальность.

Концепция диалога культур предполагает наличие как минимум двух различных культур в процессе подготовки к реальной межкультурной коммуникации. Бесспорным является тот факт, что взаимопонимание с иноязычным коммуникантом может быть достигнуто лишь тогда, когда собеседник имеет представление о видении картины мира носителя другого языка. Изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку и культуре, так как она является ключом к пониманию культуры иностранной.

Преподаватель иностранного языка должен быть бикультурной личностью, хорошо владеть своей родной культурой и культурой страны преподаваемого языка. Необходимость такого компонента, как родная культура, в обучении языку и культуре наиболее четко прослеживается при анализе процессов овладения культурой (приобщения к родной культуре) и изучения культуры (приобщение к культуре иностранной). Данные процессы значительно отличаются друг от друга. Для овладения языком характерно неосознанное интуитивное усвоение языка, осуществляемое в ходе социализации личности обучаемого. В отличие от этого процесса изучение языка есть процесс осознанный, предполагающий прежде всего эксплицитно выраженное усвоение и использование правил, языковых элементов [4]. Овладение культурой – процесс естественный, который происходит в рамках данной культуры, что является неотъемлемой частью интернационального воспитания.

Таким образом, культурный компонент, превращается из вспомогательного, иллюстрирующего фактора в один из базовых и приоритетных компонентов обучения культуре и языку.

Обучение языкам и культуре в нашей стране сопряжено с рядом трудностей, так как обучаемые не вступают в реальную межкультурную коммуникацию. Создаваемые в рамках учебно-

го процесса языковые и культурные ситуации не могут быть приравнены к межкультурным явлениям, так как порождаются носителями одной и той же культуры.

Из вышеизложенного очевидно, что процесс обучения языку и культуре весьма сложен. В результате анализа различных точек зрения российских ученых на этот процесс были выявлены основные особенности обучения, определены его цели, методы, принципы и средства; выявлена связь между процессами овладения родной культурой и обучением иностранному языку и культуре.

Преподаватели кафедры иностранного языка и английской филологии широко используют элементы методики обучения языку и культуре. В частности, в рабочую программу включены такие страноведческие и культурологические темы, как «английская, немецкая, французская, арабская семья», «Досуг английских, немецких, французских, арабских студентов», «Образование во Франции, России, Англии, Германии, Египте», «Традиции и обычаи России, Англии, Германии, Франции, а также арабских стран», «Города и достопримечательности России (включая культурные памятники родного края) и стран изучаемого языка».

Проведение внеурочной работы преподавателей иностранного языка ДГПУ может способствовать воспитанию интернационализма у студентов, в частности, регулярно проводимые мероприятия, представляющие собой культурологический и страноведческий интерес такие как «Шекспировские чтения», «Праздник Хэллоуина», «День Дураков в Европе или 1 апреля в России», «Французские шансонье», встречи с иностранными гостями.

Итак, язык в вузе должен рассматриваться в связи с культурой, а не в отрыве от неё. И поэтому, в целях создания основ интернационального воспитания назрела необходимость выделить культурный компонент, а лингвистические упражнения дополнить культурологическими, основанными на поведенческой культуре носителей языка. Иллюстрировать подобный опыт может наименьшая речевая единица – слово. Возьмем, к примеру, слово «дом». В энциклопедии определяют его как «здание где живут люди». Такая дефиниция обозначает предмет во внеязыковой реальности, без учета национальных и культурных сопутствующих значений. Для каждого из обучаемых это слово имеет личностное значение, отличное от всех и раскрашенное известными только ему эмоциональными цветами-оттенками. В особенности это относится к конкретным объектам культурной среды (автомобиль, велосипед, предметы домашнего обихода), которые, несмотря на внешнюю идентичность, имеют в культурном пространстве различных стран разное семантическое значение и не могут быть предметом прямого, не опосредованной социокультурной функцией сравнения. Так, бар в Германии (eine Bar) – это, как правило, ночной клуб, а бар в Испании (bar) – место, где можно на скорую руку перекусить, утолить жажду. И наоборот, различие форм не обязательно означает функциональное различие. Саф в Германии и Kaffeehaus в Австрии функционально эквивалентны: и там и тут можно поесть, почитать, что-нибудь написать, просто спокойно отрешиться от всего, не опасаясь постороннего вторжения в его одиночество. В Австрии даже есть термин Kaffeeausliteratur (литература кофеен), некоторые авторы предпочитают создать свои произведения не в тиши кабинетов, а в ароматном уюте венских кофеен.

Таким образом, такие факторы как знакомство с культурными ценностями, этикет стран изучаемого языка, осознание характерных особенностей иностранцев, их интересов, сравнение наряду с сопоставлением реалий и фоновой лексики, вовлечение студентов во внеурочную работу будут воспитывать чувство интернационализма при изучении иностранного языка и обеспечивать коммуникацию носителей родной культуры с представителями иных культур.

Библиографический список

1. Барышников, Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.
2. Викторова, Л.Г. Диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина В.С. Библера // Парадигма. Журнал межкультурной коммуникации. – 1998. – № 1.
3. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.
4. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М., 2000.

Bibliography

1. Barihsnikov, N.V. Parametrih obucheniya mezhkulturnoy kommunikacii v sredney shcole // Inostranniye yazyhki v shcole. – 2002. – № 2.
2. Viktorova, L.G. Dialogovaya koncepciya kul'turi M.M. Bakhtina V.S. Biblera // Paradigma. Zhurnal mezhkulturnoy kommunikacii. – 1998. – № 1.

3. Sihsoev, P.V. Yazihk i kuljtura: v poiskakh novogo napravleniya v prepodavanii kuljturh stranih izuchaemogo yazihka // Inostrannihe yazihki v shkole. – 2001. – № 4.
4. Galjskova, N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannim yazihkam. Posobie dlya uchitelya. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 378

Alipkhanova F.M. FORMING OF A COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE ENGLISH TEACHERS. The article discusses the nature and content of a construct «the formation of a cognitive activity of a future teacher of a foreign language».

Key words: formation, cognitive activity, future teacher, English teacher identity.

Ф.М. Алипханова, аспирант, ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала,
E-mail: aliphanova.farida@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрена сущность и содержание конструкта «формирование познавательной активности личности будущего учителя иностранного языка».

Ключевые слова: формирование, познавательная активность, будущий учитель, личность учителя английского языка.

Формирование профессионально активной личности будущего учителя иностранного языка открывает дополнительные возможности повышения его уровня знаний и опыта, благоприятствует его лингвистической и коммуникативной мобильности, формирует устойчивость на рынке образования, в будущей профессиональной деятельности позволяет охватить своим влиянием все стороны процесса обучения и отдельного ученика. В связи с чем, проблема формирования познавательной активности студентов, будущих учителей английского языка, является своевременной, обуславливающей продуктивную карьеру выпускника вуза, его профессиональную состоятельность как специалиста.

Рассмотрим более подробно сущность и содержание конструкта «формирование познавательной активности личности будущего учителя иностранного языка».

Термин «формирование» имеет несколько различных смысловых оттенков и понимается иногда как безликий процесс, иногда как авторские действия, реже – как достижение результата. И.П. Подласый подчеркивает, что формирование происходит только при условии, если личность проявляет высокую активность в организуемой деятельности, при этом автор подчеркивает, что формирование означает идущее извне и происходит оно под внешним давлением [1].

В исследованиях В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской понятие познавательной активности рассматривается в тесном взаимодействии с понятиями «личность» и «деятельность», при этом акцент делается на том, что активность есть ключевая сторона деятельности личности, главное условие ее становления, самореализации и самосовершенствования. При этом, личность, имея собственную психологическую структуру (установки, притязания, ожидания, готовность, направленность, сознание, воля и т.д.), строит индивидуальный план действий с учетом требований, предъявляемых к выпускнику педагогического вуза, работодателю и общества в целом. Поэтому «активность, выступая связующим звеном между личностью и ее деятельностью, соединяет в себе и характеристики личности, и характеристики деятельности» [2, с. 220-22].

Познавательная активность в деятельности человека занимает одно из структурных мест, близкое к уровню потребности. То есть процесс познания – это состояние готовности личности, которое предвещает деятельность и порождает ее. Становление личности осуществляется в процессе присвоения им общественно выработанных ценностей и овладения всесторонними способами деятельности. Деятельность выступает как важнейшее условие развития всей познавательной сферы личности – внимания, памяти, мышления, воображения, речи. Теория деятельности, разработанная в отечественной психологической науке (А.Н. Леонтьев), определяется, с одной стороны, как сложный процесс, несущий в себе те внутренние движущие противо-

речия, раздвоения и трансформации, которые порождают психику как необходимый момент собственного движения деятельности, ее развития; с другой, это механизмы развития деятельности и условие формирования интеллектуальной, аффективной и потребностно-мотивационной сфер личности [3, с. 254].

Н.К. Крупская подчеркивала, что «формирование познавательной активности учащихся развивает не только интерес, но и самостоятельность мышления, обеспечивает прочное овладение знаниями и находит свое выражение в практике. Ученая выделила стимулы, которые способствуют формированию познавательной активности, такие как проективный метод в работе, наличие игровых элементов в деятельности, эмоциональность взаимоотношений педагога и учащихся и соревновательность и т.д. [4, с. 122].

Важным педагогическим средством формирования познавательной активности многие педагоги называют метод поощрения естественного стремления учащихся к познанию, удовлетворение их познавательных запросов. Другое направление – познавательная активность понимается как характеристика деятельности: ее интенсивность и напряженность. П.Н. Груздев, М.А. Данилов, Б.П. Есипов изучают проблему активизации мышления учащихся в процессе обучения, рассматривающие вопрос активного восприятия и осознания учащимися учебного материала. О важности самостоятельной деятельности обучающихся писали такие исследователи как Л.П. Лемберг, Л.П. Пименова. Их главный вывод – самостоятельность есть высший уровень проявления активности. Проблема формирования познавательной активности на личностном уровне сводится к формированию мотивации познавательной деятельности, а так же к формированию познавательного интереса. В научной литературе четко определены средства формирования мотивации познания и интереса: это дифференциация индивидуализация обучения, это групповая, коллективная организация учебно-познавательной деятельности, а также, стимулирование познавательной деятельности.

Я.А. Коменский отмечал, что «правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь фраз, изречений, мыслей, а это значит – раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки (знания)» [5, с. 72].

Выше изложенное свидетельствует о том, что познавательная активность личности всегда интересовала педагогов прошлого, указывающих на необходимость ее формирования в учебной деятельности и пытавшихся раскрыть основные приемы, методы и способы организации данного процесса.

Осуществив анализ сути и содержания понятия «познавательная активность личности» в научной литературе, можно сделать следующий вывод, что большинство исследователей склоняются к следующему:

– познавательная активность трактуется «как эффективность познавательной деятельности учащегося или группы уча-

щихся, имеющая определенную стабильность, зависящую от уровня сформированности познавательных способностей;

– познавательная активность рассматривается в рамках умственной познавательной деятельности;

– познавательная активность имеет внешние проявления, анализируя которые можно с достаточной степенью достоверности судить о её содержании и характеристике.

Библиографический список

1. Андриенко, Е.В. Самоактуализация студентов педвузов // Психологический Университет РАО: материалы симпозиума. – М. – 2002. – № 1.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: учебник: в 2 т. – М., 1983. – Т. 1.
4. Крупская, Н.К. Познавательная активность как средство борьбы со схоластикой и формализмом // Педагогические соч.: в 6 т. – М., 1979. – Т. 2.
5. Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики. – М., 2004.

Bibliography

1. Andrienko, E.V. Samoaktualizaciya studentov pedvuzov // Psikhologicheskijj Universitet RAO: materialih simpoziuma. – M. – 2002. – № 1.
2. Abuljchanova-Slavskaya, K.A. Deyatel'nostj i psikhologiya lichnosti. – M., 1980.
3. Leontjev, A.N. Izbrannihe psikhologicheskie proizvedeniya: uchebnik: v 2 t. – M., 1983. – T. 1.
4. Krupskaya, N.K. Poznavatel'naya aktivnostj kak sredstvo borjbi so shkolastikoj i formalizmom // Pedagogicheskie soch.: v 6 t. – M., 1979. – T. 2.
5. Dzhurinskiy, A.N. Istoriya zarubezhnoj pedagogiki. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 19.02.14

УДК: 37.02

Artyukhina M.S. SCIENTIFIC AND TEACHING METHODS ASPECTS OF COMPOSING THE CONTENTS OF TEACHING MATERIALS ON THE BASIS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES. The interactive methods of teaching, from which it is possible to distinguish an interactive educational set and interactive equipment, are presented in the article. The scientific and teaching related basics of choosing of the contents for training materials of school subjects including the use of interactive means of education are studied. The researcher formulates the conceptual statements of the use of interactive teaching techniques.

Key words: interactive technologies, interactive means of teaching, interactive equipment.

М.С. Артюхина, канд. пед. наук, доц. Арзамасского филиала Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: marimari07@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ*

В статье представлены интерактивные средства обучения, среди которых можно выделить интерактивный учебный комплект и интерактивное оборудование. Раскрыты научно-методические основы отбора содержания учебного материала учебных предметов, где активно внедряются и применяются интерактивные средства обучения. Сформулированы концептуальные положения применения интерактивных средств обучения.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивные средства обучения, интерактивное оборудование.

С внедрением информационных и коммуникационных технологий процесс образования осуществляется в принципиально другой среде. Это означает, что технология теперь не просто дополнение, она преобразует образование в соответствии с потребностями информационного общества со значительными последствиями для школьной системы в организации учебного процесса, методах преподавания и содержании обучения.

Среди технологий, использующих средства ИКТ, интерактивные технологии (ИТ) являются наиболее перспективными за счет того, что они предоставляют возможность организовать активное и открытое обсуждение учебного материала, видоизменить его и дополнить в процессе обсуждения в режиме реального времени.

Интерактивность – широкое по содержанию понятие, с помощью которого в современной науке раскрывают характер и степень взаимодействия между объектами, а в методике используют для описания способа активного взаимодействия между учителем, учащимися и учебным материалом [1].

Специфика интерактивных средств обучения (ИСО) заключается в диалоговом режиме связи учебного материала с учащимся, который ведется, имитируя некоторые функции преподавателя. Осуществление разнообразных по форме и содержанию связей с учащимся: информативная, справочная, кон-

Таким образом, формирование познавательной активности будущих педагогов в процессе профессионального обучения будет осуществляться более эффективно через специально организованную практическую деятельность, где сочетаются две составляющие активности – внешняя и внутренняя, взаимосвязь и взаимовлияние которых является движущей силой саморазвития и самосовершенствования студента.

сультующая, результативная, вербальная, невербальная (графика, цвет, аудио и видео). Наличие обратной связи, возможность осуществления коррекции самим обучаемым с опорой на консультирующую информацию, когда она выбирается из памяти интерактивного средства обучения либо самим обучаемым, либо на основе автоматической диагностики ошибок, допускаемых обучаемым в ходе работы. Изучение или контроль одного и того же материала может осуществляться учетом индивидуальных особенностей обучающихся с различной степенью глубины и полноты, в индивидуальном темпе, в индивидуальной (часто выбираемой самим учащимся) последовательности. Учет большого числа параметров при работе с интерактивным средством обучения (затраченное время, количество ошибок или попыток и пр.).

Условно интерактивные средства обучения можно разделить на две составляющие: интерактивный учебный комплект и интерактивное оборудование [2].

Интерактивный учебный комплект представляет собой учебно-методический комплекс: интерактивный учебник, справочник, тренажер, задачник, лабораторный практикум и средства наглядности. В состав интерактивного оборудования входят интерактивные доски, планшеты, плазменные панели, мобильные ко- устройства, проекторы, системы тестирования, малые средства

информационных технологий. Отличительной особенностью интерактивных средств обучения является взаимосвязь интерактивных учебных комплектов с интерактивным оборудованием. Эффективность интерактивных комплектов в значительной мере зависит от того, на каком оборудовании они будут представлены, а чаще всего учебный комплект не может быть раскрыт без интерактивного оборудования.

Характерной чертой отличающей все средства интерактивного учебного комплекта от традиционных средств обучения (в том числе и на компьютерной основе), является незамедлительная обратная связь между обучающимися и средством обучения или интерактивный диалог. Интерактивный диалог – взаимодействие пользователя с учебной системой (программно-аппаратной), характеризующееся (в отличие от просто диалогового, который предполагает обмен текстовыми командами, вопросами и ответами, приглашениями) реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов и пр.); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы с ним [3]. Интерактивный режим взаимодействия со средством обучения характерен тем, что каждый его запрос вызывает ответное действие средства и, наоборот, «реплика» последней требует реакции пользователя.

Требование интерактивности обучения означает, что в процессе обучения должно иметь место двустороннее взаимодействие обучающегося с образовательным интерактивным учебным комплектом. Такие средства должны обеспечивать диалог и обратную связь. Важной составной частью организации диалога является обязательная адекватная реакция интерактивного учебного комплекта на действие обучающихся и обучаемых. Средства обратной связи осуществляют контроль и корректируют действия обучающихся, дают рекомендации по дальнейшей работе, осуществляют постоянный доступ к справочной и разъясняющей информации. При контроле с диагностикой ошибок по результатам учебной работы средства обратной связи выдают результаты анализа работы с рекомендациями по повышению уровня знаний.

Разработка интерактивных комплектов – сложный процесс, объединяющий в себе педагогический, методический и технологический аспекты. В настоящее время общепризнанна необходимость привлечения к созданию интерактивных средств обучения разноплановых специалистов:

- автора учебных и методических материалов;
- методиста, владеющего как особенностями учебного процесса, так и спецификой создания интерактивных комплектов;
- программиста, дизайнера, разработчика мультимедийных компонентов.

Интерактивный учебно-методический комплект должен обеспечивать полноту и непрерывность дидактического цикла: предоставлять обучаемому теоретический материал, обеспечивать активную тренировочную деятельность, строить индивидуальные учебные задания, осуществлять пооперационный контроль действий обучающегося, реализовывать обратную связь, выдавать оценку. Интерактивные учебные комплекты должны удовлетворять потребностям образовательной деятельности и психолого-педагогическим требованиям, при этом дидактические требования соответствуют потребностям учебного процесса

и, соответственно, дидактическим принципам обучения.

Представленный интерактивный учебный комплект, его программная составляющая должны быть представлены на соответствующем оборудовании. Целесообразно применение интерактивного оборудования, такого как интерактивная доска, планшет, проектор и т.п.

Формирование современной образовательной системы определяется взаимодействием трех интегрированных факторов:

- новых технических средств образовательных технологий (технологическая основа);
- новых методов и приемов преподавания и обучения (педагогическая основа);
- новых организационных структур и институциональных форм в области образования (организационная основа).

Внедрение интерактивных средств обучения имеет два основных направления. Первое направление – это включение новых средств обучения в учебный процесс в качестве вспомогательного средства в контексте традиционных методов системы обучения. В этом случае интерактивные средства обучения выступают как средство интенсификации учебного процесса, индивидуализации обучения и автоматизации рутинной работы педагога, связанной с учетом, контролем и оценкой знаний обучающихся. Второе направление представляет собой активное использование интерактивных средств обучения в качестве основного компонента учебного процесса, что ведет к изменению содержания обучения, пересмотру методов и форм организации учебного процесса, ведет к построению целостных курсов, основанных на использовании интерактивных средств обучения в отдельных учебных дисциплинах, что в конечном итоге повышает качество и эффективность обучения в целом.

Рассмотрим второе направление внедрения интерактивных средств обучения в учебном процессе. Поскольку методическая система обучения любого учебного предмета, представляет собой совокупность пяти иерархически взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения [4]. Уточним особенности методической системы обучения, в контексте использования интерактивных средств обучения. Здесь содержание обучения зависит от дидактических возможностей средств обучения и определяет методы и формы проведения занятий. Так, в зависимости от имеющихся в учебном процессе компонентов интерактивного учебного комплекта, педагог может варьировать содержание (обычно в сторону расширения и углубления) в рамках определяемых образовательным стандартом.

Таким образом, методическая система обучения с использованием интерактивных средств обучения и ориентированная на максимальное использование их дидактических возможностей видоизменится в области методического обеспечения (рис. 1.)

Выделим дидактические возможности интерактивных средств обучения:

- являются источником информации;
- рационализируют формы преподнесения учебной информации;
- повышают степень наглядности, конкретизируют понятия, явления, события;
- обогащают круг представлений обучающихся, удовлетворяют их любознательность;
- наиболее полно отвечают научным и культурным интересам и запросам обучающихся;

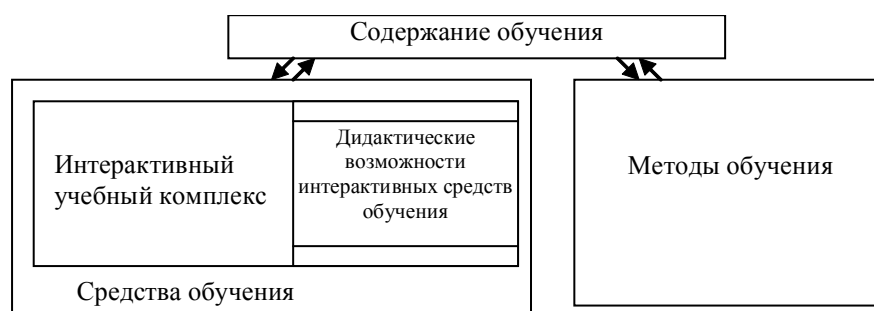


Рис. 1. Методическое обеспечение обучения с использованием интерактивного учебного комплекта и учетом его дидактических возможностей

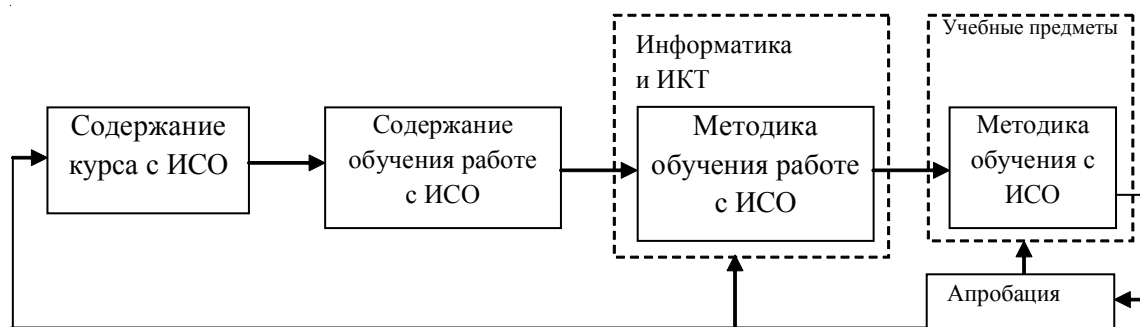


Рис. 2. Отбор содержания обучения работе с интерактивным средством обучения

- создают эмоциональное отношение обучающихся к учебной информации;
- усиливают интерес обучающихся к учебе путем применения оригинальных, новых конструкций, приборов, оборудования;
- делают доступным для обучающихся такой материал, который без интерактивного оборудования недоступен;
- активизируют познавательную деятельность обучающихся, способствуют сознательному усвоению материала, развитию мышления, пространственного воображения, наблюдательности;
- являются средством повторения, обобщения, систематизации и контроля знаний;
- иллюстрируют связь теории с практикой;
- создают условия для использования наиболее эффективных форм и методов обучения, реализации основных принципов целостного педагогического процесса и правил обучения (от простого к сложному, от близкого к далекому, от конкретного к абстрактному);

- экономят учебное время, энергию педагога и обучающихся за счет уплотнения учебной информации и ускорения темпа.

Практика показывает, что при планировании учебного процесса дидактические возможности интерактивных средств обучения либо учитываются неполно, либо совсем не учитываются. Именно учет дидактических возможностей и полная их реализация при планировании учебного процесса являются скрытым резервом повышения качества и эффективности учебного процесса. Выделим основные этапы отбора содержания обучения, где планируется использовать новое интерактивное средство обучения, что может быть программный продукт, или техническое устройство или система в комплексе. Для этого на первом этапе проводится анализ содержания учебного предмета, например, математики, где планируется применение новой технологии и дидактических возможностей данной технологии. Здесь определяется перечень тем, где эти технологии целесообразно использовать и ожидается педагогический эффект. На основании этого анализа разрабатываются методические материалы по выделенным темам. Затем осуществляется апробация в реальной практике обучения с использованием методических материалов, в ходе которой становится понятно, правильно ли были выбраны темы, в которых оправданно применение новой технологии, следует ли дополнить список тем, исключить какие-то темы из списка, какие темы раскрыты неполностью в учебном курсе и где новая технология позволит расширить и углубить содержание курса без существенного увеличения учебного времени, где имеются иные скрытые резервы повышения качества и эффективности обучения. Данный процесс носит итерационный характер и является сходящимся. После нескольких итераций должно сформироваться рациональное содержание обучения с применением интерактивных технологий, учитывающее дидактические возможности этих технологий и ориентированное на их эффективное применение.

Для отбора содержания материала учебных предметов, где активно внедряются и применяются интерактивные средства обучения, были разработаны следующие концептуальные положения:

Формировать навыки работы с новой технологией необходимо в курсе информатики.

Введение нового содержания по современным интерактивным технологиям не должно существенно изменять сложившееся содержание курса информатики, а напротив, расширять и углублять его.

Учебный материал по обучению работе с новым интерактивными средствами в курсе информатики должен ориентироваться на опережение учебного материала других дисциплин: где планируется применять данную технологию.

Необходимо осуществление комплекса организационно-методических мер, направленных на апробацию, доработку и внедрение нового комплекса методического обеспечения обучения информатике, и других учебных предметов с использованием современных интерактивных технологий;

повышение квалификации педагогов в области методики применения современных интерактивных технологий в конкретных учебных предметах;

освещение опыта в периодической педагогической печати.

Согласно разработанной концепции применения интерактивных технологий, обучение работе с новым средством обучения должно осуществляться в курсе информатики и носить опережающий характер по отношению к содержанию других учебных предметов. В этом случае отбор содержания обучения с использованием новой технологии должен охватывать два направления: обучение работе с самой технологией и применение этой технологии в обучении соответствующей дисциплине (рис. 2).

Из представленной модели видно, что после определения перечня тем, в которых целесообразно использование новой технологии, формируется содержание в области обучения работы с ней. Затем на основе полученного содержания разрабатывается методика обучения работе с интерактивным средством обучения в курсе информатики, которая должна носить опережающий характер к учебному материалу предметов, на которых будет применяться. Здесь формируются только навыки работы с технологией, не углубляясь в суть предметов. Затем полученные знания умения и навыки работы с технологией будут применяться для изучения конкретных предметов. Этот процесс также носит итерационный характер. После серии итераций должно быть создана рациональная методика обучения с использованием интерактивных средств обучения, которая позволит значительно повысить качество и эффективность обучения.

Интерактивные средства обучения интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ресурсы, они могут обеспечить среду формирования и проявления ключевых компетенций, к которым относятся в первую очередь информационная и коммуникативная. Они открывают принципиально новые методические подходы в системе образования. Имеющиеся программные продукты, в том числе интерактивный учебный комплект позволяют повысить эффективность обучения.

Применение интерактивных средств обучения в учебном процессе позволяет

- решить задачи гуманизации образования;
- повысить эффективность учебного процесса;
- развить личностные качества обучаемых (обученность, обучаемость, способность к самообразованию, самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, творческие способности, умение применять полученные знания на практике, познавательный интерес, отношение к труду);
- развить коммуникативные и социальные способности обучаемых;

- существенно расширить возможности индивидуализации и дифференциации открытого и дистанционного обучения за счет поставления каждому обучаемому персонального педагога, роль которого выполняет интерактивное средство обучения;

- определить обучаемого в качестве активного субъекта познания, признать его самооценку;
- учесть субъективный опыт обучаемого, его индивидуальные особенности;
- осуществить самостоятельную учебную деятельность, в ходе которой обучаемый самообучается и саморазвивается;
- привить обучаемому навыки работы с современными технологиями, что способствует его адаптации к быстро изменяющимся социальным условиям для успешной реализации своих профессиональных задач.

Интерактивные средства обучения уже доказали свою эффективность в учебном процессе. Предоставляя разнообразные выразительные средства для отображения учебной информации в сочетании с интерактивностью, обеспечивая качественно новый уровень обучения.

** Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 13-36-01223*

Библиографический список

1. Пекшева, А.Г. Использование средств ИКТ для интерактивной когнитивной визуализации учебного материала // Информатика и образование. – 2012. – № 10.
2. Помелова, М.С. Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде // Вестник МГОУ. – 2011. – № 4. – Сер.: Педагогика.
3. Рабинович, П.Д. О техносфере нашей новой школы // Образовательная политика. – 2010. – № 11-12.
4. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М., 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.

Bibliography

1. Peksheva, A.G. Ispoljzovanie sredstv IKT dlya interaktivnoy kognitivnoy vizualizacii uchebnogo materiala // Informatika i obrazovanie. – 2012. – № 10.
2. Pomelova, M.S. Interaktivnihe sredstva obucheniya v innovacionnoy obrazovatel'noy srede // Vestnik MGOU. – 2011. – № 4. – Ser.: Pedagogika.
3. Rabinovich, P.D. O tekhnosfere nashey novoy shkolih // Obrazovatel'naya politika. – 2010. – № 11-12.
4. Podlasihy, I.P. Pedagogika. Novihy kurs: uchebnik dlya stud. ped. vuzov: v 2 kn. – M., 1999. – Kn. 1: Obshie osnovih. Process obucheniya.

Статья поступила в редакцию 13.02.14

УДК. 370.622

Belovolov V.A., Sultanbekov T.I. EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON. In the work the results of the theoretical analysis of a problem of understanding of the educational environment in the modern pedagogy are presented. The author analyzes definitions of the concept of «educational environment» and observes the views of the scientific community on the notion of «educational environment». The pedagogical importance and specific features of a military institute are noted.

Key words: educational environment, professional training of cadets, military institute, pedagogical environment, components of the environment.

В.А. Беловолов, д-р пед. наук, проф. каф. военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск Министерства Внутренних Дел России, г. Новосибирск, E-mail: v.belovolov@mail.ru; **Т.И. Султанбеков**, адъютант Новосибирского военного института внутренних войск Министерства Внутренних Дел России, г. Новосибирск, E-mail: sultanbekovti@bk.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы понимания образовательной среды в современной педагогике, анализируются основные дефиниции понятия «образовательная среда». Рассматриваются представления научного сообщества о понятии «образовательная среда». Отмечается педагогическое значение, раскрываются особенности и специфика образовательной среды военного института.

Ключевые слова: образовательная среда, профессиональная подготовка курсантов, военный вуз, педагогическая среда, компоненты среды.

Система военного образования России, по мнению многих авторов [1; 2], является уникальным социальным явлением. Именно для военного образования важным является бережное отношение к позитивным результатам военных реформ. Исследователи [3] полагают, что изучение отечественного опыта подготовки офицерских кадров, творческое использование таких его компонентов, как создание оптимальной сети военно-учебных заведений, мощного научно-педагогического потенциала, бережное использование военно-исторического наследия, многовекового служебно-боевого опыта, традиций военного образования, возможностей образовательной среды военного вуза являются важнейшими факторами, эффективной профессиональной подготовки военных кадров.

При рассмотрении профессиональной подготовки курсантов в военном вузе внутренних войск МВД России необходимо, прежде всего, осуществить теоретическое обоснование понятия «образовательная среда» как социально-педагогического феномена.

В рамках предмета нашего исследования представляют научный интерес труды зарубежных и отечественных ученых

(Л.Б. Бугаева, Г.А. Андреева, Я.А. Кан, П.А. Сорокин, В.А. Лекторский, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Дж. Ра-вен, Ж.-Ж. Руссо, Э. Дюркгейм, Ю.С. Мануйлов и др.), в которых образовательная среда рассматривается как неотъемлемая часть общественной системы. Авторы отмечают связь образования и среды в различные исторические периоды.

В основе содержания термина «образовательная среда» лежит понятие «среда». С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова в Толковом словаре русского языка дают следующее определение понятия «среда»: 1) вещество, заполняющее пространство, а так же тела окружающие что-нибудь; 2) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов; 3) окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а так же совокупность людей, связанных общностью этих условий [4].

В научной литературе понятие среды раскрывается через категории: пространство, окружение, условия.

Пространство понимается философами как форма бытия и ориентирует нас на взаимодействие как внутри пространства, так и вне его. Взаимодействие осуществляется через событие,

то есть устанавливается связь с категорией времени. Наряду с физическим пространством выделено биологическое и социальное пространство.

Термин «окружение» использовал социолог Т. Парсонс, вводя понятие «ситуационное окружение», понимаемое им как изменяемые и неизменяемые факторы окружения, по отношению к которым направлено действие и от которых оно зависит [5].

В философском энциклопедическом словаре дано понятие «среда социальная», под которым понимается окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности [6].

П.А. Сорокин выделяет важные, на наш взгляд, две особенности в представлении среды как социального пространства. Первая из них – представление о пространстве взаимоотношений индивидов с возможностью для них перемещаться в горизонтальном и вертикальном направлениях в соответствии с созданной иерархией. Вторая – многомерность, которая выражается в способности индивидов группироваться в разнообразные системы для взаимодействия [7].

Для теоретико-методологического обоснования изучаемого нами феномена важен подход социолога В.А. Лекторского о среде как совокупности условий и влияний, окружающих человека, а также совокупности людей, связанных общностью этих условий [8].

В психологии (В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Е.Д. Божович, А.Н. Леонтьев, В.В. Рубцов и др.) так же отводится особая роль проблемам изучения воздействия среды на личность, отношение и развитие личности в условиях среды. Так, В.В. Давыдов рассматривал социум в качестве взаимодействия индивида и среды, а точнее, как приспособления первого ко второй, как подготовки индивида к социальным институтам.

Для А.Н. Леонтьева среда – это, прежде всего то, что создано человеком, в том числе человеческое творчество и культура [9].

В.В. Рубцов отмечает, что для человека среда существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязях, коммуникации и других процессах и представляет собой некий мир [10].

Понимание содержания понятия «среда», предложенное Л.С. Выготским, придает ей определенный масштаб. Среда, в трактовке ученого-психолога, выступает в качестве источника развития по отношению к специфическим для человека свойствам и формам деятельности.

По мнению Н.Б. Крыловой, существует множество сред, в которых происходит социализация, индивидуализация и культурная идентификация ребенка, в том числе социокультурная, общеобразовательная, обучающая, информационная и непосредственно коммуникационная среда [11].

Многие исследователи применяют теорию систем при изучении социокультурной образовательной среды, подчеркивая, что человек рассматривается как сложная, открытая, саморазвивающаяся система. В психолого-педагогических исследованиях применяется общенаучная методология системного подхода и, в частности, синергетика (В.Г. Афанасьев, Н.Н. Моисеев, В.П. Казначеев, Т. Парсонс, Ю.А. Урманцев, Э.Г. Юдин и др.). Синергетика делает акцент на изучение систем открытого типа, основными принципами существования которых являются самоорганизация и саморегуляция. Эти открытые системы осуществляют постоянное активное взаимодействие с окружающей средой. Синергетический подход основывается на равновесности случайного и необходимого в жизни сложных систем, которые взаимодополняют друг друга.

Средовый подход в воспитании как формально-логическая теория и технология опосредованного управления развитием и формированием личности рассматривается в работах Ю.С. Мануйлова [12].

Подводя итог описанным выше подходам, можно отметить, что все они доказывают факт зависимости поведения человека от широкого набора средовых характеристик, которые, в свою очередь, находятся в сложных взаимосвязях друг с другом.

Исходя из того, что объектом нашего исследования является именно образовательная среда военного института, перед нами встает задача проследить изменение концепций влияния образовательной среды на формирование, развитие человека, его потенциала в рамках педагогической науки.

Современные исследователи близки в понимании больших потенциальных возможностей, которыми обладает образовательная среда для развития и саморазвития личности (О.С. Газман,

Н.Б. Крылова, Г.А. Ковалев, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слабодчикова, Л.Н. Седова, В.И. Ясвин и др.). Однако воспитательный потенциал среды ученые определяют по-разному. Одни полагают, что среда является способом преобразования внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик, В.Г. Бочарова и др.); другие рассматривают среду, наполненную нравственно-эстетическими ценностями, которая дает способ жить и развиваться; создает мир как бы заново, в ней есть сила и действие (В.С. Библер, Б.П. Юсов и др.). Третьи понимают среду как целостную социокультурную систему, которая способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает отношения (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов и др.). Ряд ученых считают, что среда формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых человеку для жизни (Л.П. Бугаева, Н.В. Гусева и др.).

А.А. Макареня приходит к выводу, что понятие среды в образовании неоднозначно, оно определяется объективным и субъективным отношением участников образовательного процесса к окружающей действительности, к способам ее отображения, к представлениям ее в виде учебной информации, к ее восприятию [13].

Как уже было отмечено, при средовом подходе доминантой воспитания предстает взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса и культурно-образовательной среды, в результате чего учащиеся овладевают духовно-нравственными ценностями. Исследователи (Н.В. Смирнова, С.Д. Дерябо, Т.В. Менг, В.А. Ясвин, Дж. Гибсон и др.) рассматривают образовательную среду как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций; и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности учащегося.

По мнению С.Д. Дерябо, образовательная среда является совокупностью всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных [14].

Согласно исследованиям Т.В. Менг, образовательную среду необходимо представлять как многомерное социально-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающее ситуативное влияние на развитие ценностных ориентаций личности, отношений и способов поведения, актуализирующихся в процессах освоения, потребления и распространения социокультурных ценностей [15].

В работах В.А. Ясвина образовательная среда выступает как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Понятие «образовательная среда» выступает как «родовое» для таких понятий как «семейная среда», «школьная среда» и т.п. [16].

Таким образом, анализ научной литературы показал, что существуют различные направления в определении сущности и свойств образовательной среды. Так, представители информационного направления (М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник и др.) ориентируются на создание образовательной среды, взаимодействующей с обучаемым на уровне присвоения знания, развития его практической, познавательной деятельности. Социально-психологическое направление средо-ориентированного подхода (Г.А. Андреева, Л.С. Выготский и др.) характеризуется тем, что в контексте изучения комплексного взаимодействия социальной, предметно-пространственной, информационной сред – образовательная среда рассматривается как средство, условие конструирования «собственной среды развития» обучающего, что позволяет раскрываться индивидуальности. В концепции педагогического конструирования Н.В. Кузьминой предполагается возможность организации поддержки деятельности в процессе освоения учебной информации, что способствует его развитию и определяет индивидуальный познавательный стиль.

Для теоретико-методологического определения исследуемого нами феномена важно подчеркнуть, что образовательная среда военного вуза не существует изолированно от образовательной системы в целом. Она неразрывно связана с образовательным процессом, его спецификой и организацией [17; 18]. Приоритет выбора той или иной педагогической системы, построение взаимодействия обучающегося с образовательной средой, непрерывно

связан с нормативно-правовой базой функционирования и тенденциями развития системы отечественного образования, которая обеспечивает процесс подготовки специалистов.

Исключительно важным для нашего исследования является теоретико-методологический вывод о том, что образовательную среду высшего учебного заведения внутренних войск МВД

России целесообразно рассматривать: во-первых, как целостную систему, компоненты которой во взаимодействии друг с другом обеспечивают воспитательный и развивающий потенциал среды; во-вторых, с позиции взаимодействия индивида и среды, а в-третьих, в качестве неотъемлемого источника социализации личности, формирования и развития человека.

Библиографический список

1. Беловолов, В.А. К вопросу о формировании профессиональной компетентности у будущих офицеров внутренних войск МВД России в условиях знаково-контекстного обучения / В.А. Беловолов, С.В. Бунин, С.А. Куценко, А.Н. Нежелской // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9.
2. Матвеев, Д.Е. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза / Д.Е. Матвеев, В.А. Беловолов, А.И. Жданок // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1.
3. Беловолова, С.П. Проблемные вопросы процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ / Беловолова С.П., Скворцов И.М., Бунин С.В., Беловолов В.А. // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1996.
5. Парсонс, Т. Общетеоретические проблемы социологии / под ред. Р.К. Мертон, Л. Брума, Л.С. Котрелла. // Социология сегодня: проблемы и перспективы. – М., 1965.
6. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалёва, В.Г. Панова. – М., 1983.
7. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество / под ред. А. Ю. Согомонова. – М., 1992.
8. Лекторский, В.А. Мультикультурализм и диалог культур // Тез. докл. XI Междунар. Лихачевских научных чтений. – СПб., 2011.
9. Леонтьев, А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1998. – № 1.
10. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М., 2002.
11. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М., 2003.
12. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. – М., 2002.
13. Макареня, А.А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование. – Тюмень, 1997.
14. Дерябо, С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды: пособ. для учителя / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М., 1997.
15. Менг, Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели. – М., 2011.
16. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.
17. Беловолов, В.А. К вопросу о дистанционном обучении / В.А. Беловолов, Д.Ю. Янголь, С.П. Беловолова, С.А. Куценко // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10.
18. Левин, Е.М. Реализация в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «профессиональная деятельность офицера внутренних войск» / Е.М. Левин, В.А. Беловолов, С.В. Бунин, С.П. Беловолова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10.

Bibliography

1. Belovolov, V.A. K voprosu o formirovanii professional'noy kompetentnosti u budutikh oficerov vnutrennikh voysk MVD Rossii v usloviyakh znakov-kontekstnogo obucheniya / V.A. Belovolov, S.V. Bunin, S.A. Kucenko, A.N. Nezhelskoi // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 9.
2. Matveev, D.E. Osobennosti professional'noy podgotovki kursantov voennogo vuza / D.E. Matveev, V.A. Belovolov, A.I. Zhdanok // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 1.
3. Belovolova, S.P. Problemnye voprosy processa adaptatsii kursantov pervogo kursa k obucheniyu v voennikh vuzakh vnutrennikh voysk MVD RF / Belovolova S.P., Skvortsov I.M., Bunin S.V., Belovolov V.A. // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 10.
4. Ozhegov, S. I. Tolkoviy slovar' russkogo yazhka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vihrzheniy / S.I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. – M., 1996.
5. Parsons, T. Obthetoreticheskie problemih sociologii / pod red. R.K. Mertona, L. Bruma, L.S. Kotrella. // Sociologiya segodnya: problemih i perspektivih. – M., 1965.
6. Filosofskiy ehnciklopedicheskij slovar' / pod red. L.F. Iljichyova, P.N. Fedoseeva, S.M. Kovalyova, V.G. Panova. – M., 1983.
7. Sorokin, P. Chelovek. Civilizatsiya. Obthestvo / pod red. A. Yu. Sogomonova. – M., 1992.
8. Lektorskiy, V.A. Multikultjuralizm i dialog kul'tur // Tez. dokl. XI Mezhdunar. Likhachevskikh nauchnikh chteniy. – SPb., 2011.
9. Leontjev, A.N. Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotakh L.S. Vihgotskogo // Voprosih psikhologii. – 1998. – № 1.
10. Rubcov, V.V. Proektirovanie razvivayuthey obrazovatel'noy sredih shkolih / V.V. Rubcov, T.G. Ivoshina. – M., 2002.
11. Krihlova, N.B. Ocherki ponimayuthey pedagogiki / N.B. Krihlova, E.A. Aleksandrova. – M., 2003.
12. Manuyilov, Yu.S. Sredovoy podkhod v vospitanii. – M., 2002.
13. Makarenia, A.A. Kul'turotvorcheskaya sreda: status, struktura, funkcionirovanie. – Tyumenj, 1997.
14. Deryabo, S.D. Uchitel'yu o diagnostike ehffektivnosti obrazovatel'noy sredih: posob. dlya uchitelya / pod red. V.P. Lebedevoy, V.I. Panova. – M., 1997.
15. Meng, T.V. Issledovanie obrazovatel'noy sredih: problemih, podkhodih, modeli. – M., 2011.
16. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M., 2001.
17. Belovolov, V.A. K voprosu o distancionnom obuchenii / V.A. Belovolov, D.Yu. Yangolj, S.P. Belovolova, S.A. Kucenko // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 10.
18. Levin, E.M. Realizatsiya v obrazovatel'nom processe voennogo vuza integrativnogo speckursa «professional'naya deyatel'nost' oficera vnutrennikh voysk» / E.M. Levin, V.A. Belovolov, S.V. Bunin, S.P. Belovolova // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 10.

Статья поступила в редакцию 04.02.14

УДК 371

Zhurakovskaya V. MODERNIZED PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF THE FORMATION OF INDIVIDUALITY OF A STUDENT. The authors proposes a classification of pedagogical technologies based on such features as a degree of novelty; such types as a modified technology, a combined technology, the innovative technology are distinguished; their contents is defined. The author gives a special attention to one of modified technologies – a game-involving technology that is used to form scientific notions. The stage of arranging a business game for formation of scientific notions is shown. The author gives an example of the business game «The production of air conditioners» and how it helps in forming of the notion of «manager».

Key words: pedagogical technology, technology of a modified type, business game, development of individuality of a student.

В.М. Журавковская, канд. пед. наук, доц. каф. развития образования, Академия социального управления Московской области, г. Истра, E-mail: gvera66@mail.ru

МОДЕРНИЗИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

В статье предложена классификация педагогических технологий по такому классификационному признаку как степень новизны: модифицированная технология, технология комбинаторного вида, технология новаторского вида; представлены их определения. Предложена к рассмотрению одна из модифицированных технологий – игровая технология по формированию научных понятий: процессуальная стадия проектирования деловой игры по формированию научных понятий и конкретный пример деловой игры – «Производство кондиционеров» по формированию понятия «менеджер».

Ключевые слова: педагогическая технология, технология модифицированного вида, деловая игра, развитие индивидуальности обучающегося.

Гуманистическая педагогика создала предпосылки для возникновения в ее контексте личностно ориентированных концепций, положенных в основу стратегических направлений развития системы школьного образования и ее модернизации: психолого-дидактические концепции личностно ориентированного образования (Е.Б. Бондаревская, О.С. Газман, И.Б. Котова, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Анализ этих концепций показал, что общими чертами вызванных ими преобразований явились: закрепление за учеником статуса субъекта образования и собственной жизни, обладающего *уникальной индивидуальностью*; педагогическая *поддержка детской индивидуальности* рассматриваются как главная цель образования; наряду с социализацией важное значение придается персонализации и другим внутренним механизмам *индивидуального саморазвития* и др. Однако педагогических технологий, которые способствовали бы становлению, развитию индивидуальности обучающегося, на сегодняшний день не разработано.

В нашем исследовании спроектированы и апробированы педагогические технологии становления индивидуальности обучающегося. Такими технологиями явились технологии комбинаторного вида, включающие в себя, в том числе, модифицированные технологии.

Исходя из классификации инновационных проектов М.М. Поташника [1], в нашем исследовании предлагается классификация педагогических технологий по такому классификационному признаку, как степень новизны: *модернизированная технология, технология комбинаторного вида, технология прогрессивного вида*.

Под технологией прогрессивного вида понимается технология, разработанная на основе новой научной концепции, включающая инновационные идеи, методики, формы, средства достижения планируемых результатов обучения.

Под модернизированной педагогической технологией понимается технология, основанная на развитии прежних идей, лежащих в основе научной концепции, привнесение новых идей в известные методики, формы, средства обучения, ориентированные на достижение ее планируемых результатов.

Под педагогической технологией комбинаторного вида понимается технология, разработанная на основе новой или известной научной концепции и представляющая собой целостную систему технологий, методик обучения, известных и модернизированных, алгоритм взаимодействия которых при обязательном его выполнении, приводит к достижению планируемых результатов.

Предложим к рассмотрению одну из модернизированных технологий, представленных в нашем исследовании, – игровую технологию по формированию научных понятий. Модернизированные технологии предполагают привнесение новых идей, методик, форм, средств обучения в уже известные. Несмотря на то, что в педагогической литературе не представлено единой структуры деловой игры, тем не менее, различия между их структурными компонентами (ходом деловой игры) незначительные.

Игровая технология по формированию научных понятий отличается от деловой игры [2] ее процессуальной стадией проектирования (ходом ее реализации), которая основывается на подходе к формированию научных понятий, разработанному Г.А. Буткиным, И.А. Володарской, Н.Ф. Талызиной [3]. То есть

процессуальная стадия деловой игры включает этапы формирования научного понятия. Необходимость этого введения обусловлена названием деловой игры *по формированию научных понятий*.

Процессуальная стадия проектирования деловой игры по формированию научных понятий включает: 1. Выявить понятие, подлежащее усвоению. 2. Выявить в понятии родовые и видовые признаки. 3. Разработать сценарий игры, ее алгоритм, включающий деятельность учащихся, в ходе которой они познакомятся с существенными признаками понятия. 4. Определить виды деятельности учащихся, в ходе которых они ознакомятся с существенными признаками понятия, из всех освоенных свойств определяемого понятия выберут родовые и видовые признаки, необходимые и достаточные. 5. Разработать систему вопросов для подведения учащихся к формулированию определения рассматриваемого понятия. 6. Формулирование учащимися определения понятия через родовидовые признаки.

Приведем пример деловой игры «Производство кондиционеров» по формированию понятия «менеджер»

Ход деловой игры

1. Введение в игру. Формулирование проблемы, связанной с определением научного понятия:

Учитель обращается к ученикам с вопросом: что они понимают под понятием «менеджер»? В каких сферах деятельности работают менеджеры? Насколько важна эта профессия? Далее учитель обращает внимание учеников на то, что профессия менеджер необходима в разных сферах деятельности, но, что является сущностью этого понятия, в ответах учеников не прозвучало. Возникает проблема: что понимать под понятием «менеджер»? Чтобы разрешить эту проблему, учитель предлагает учащимся принять участие в деловой игре, в результате которой они сформулируют определение понятия «менеджер». Для того чтобы это осуществить нужно знать достаточно информации о деятельности менеджера. Поскольку одной из главных ролей в игре является роль менеджера, учитель предлагает ученикам внимательно следить за деятельностью менеджера и записывать в таблицу 1 (в первый ее столбик) все признаки понятия «менеджер», то есть все характеристики его как менеджера, которые он проявит в ходе игры.

2. Деятельность обучающихся, в ходе которой они знакомятся с признаками научного понятия.

А) Первый этап игры: планирование деятельности предприятия менеджерами. Ученик – «директор» предприятия по производству кондиционеров объявляет о том, что он нанял на работу менеджеров: топ-менеджера высшего звена и менеджера среднего звена. Директор предоставляет слово топ-менеджеру (учителю класса). Топ-менеджер говорит о том, что, проанализировав деятельность предприятия в конкурентной среде, была разработана *стратегия его развития*, включающая: достижение благоприятного финансового состояния предприятия; достижение продолжительного и устойчивого функционирования предприятия по производству кондиционеров «Sumsung» на рынках реализации продукции; достижение долговременного конкурентного преимущества на основе использования сильных сторон компании, компенсации слабых сторон; размещение продукции на другой рыночной нише с меньшей конкурентной средой.

Для реализации стратегии развития предприятия топ-менеджером было произведено планирование деятельности предприятия, которое включало:

– *цели развития предприятия*, сформулированные членами правления и топ-менеджером: предоставить потребителю качественно новый продукт- кондиционеры «Sumsung-2» – элитная продукция; осуществить производство кондиционеров в объеме 140 тыс. штук; произвести реализацию продукции на рынках (перечисляются рынки сбыта продукции), то есть расширить географию продаж; получить прибыль на используемый капитал в размере не менее 30%; сохранить рост прибыли, пропорциональный росту объема продаж;

– *задачи развития предприятия*: произвести реконструкцию производственных цехов.

Перед учащимися (работниками предприятия) выступает менеджер среднего звена (учитель класса).

Цели, сформулированные менеджером среднего звена: добиться того, чтобы продукция, производимая предприятием, превосходила по качеству и ассортименту товары конкурентов; стремиться к тому, чтобы предприятие было назначено инженер-технолог, который будет отвечать за правильность технологического процесса, качество продукции, то есть он ответственен за контроль и своевременное предоставление информации (отчета) менеджеру.

Задачи, сформулированные менеджером среднего звена: внедрение новой продукции; автоматизация производственных процессов; создание отдела по исследованию и разработкам технологических тенденций, новинок; организация производственных процессов в целях обеспечения выполнения плановых заданий.

Менеджер среднего звена сообщает, что в его планы входит изменение структуры управления предприятием. Основных цехов будет три. В первом и во втором цехах будут производиться основные комплектующие кондиционеров (веера – полуфабрикаты), во втором – собирать комплектующие (веера будут закреплять степлером). В каждом цехе будет назначен инженер-технолог, который будет отвечать за правильность технологического процесса, качество продукции, то есть он ответственен за контроль и своевременное предоставление информации (отчета) менеджеру.

Далее менеджер говорит о том, что в его обязанности входит управление деятельностью отделом по исследованию и разработкам технологических тенденций, новинок, сотрудники которого должны знакомить его со всеми новинками в мире бизнеса, техники и технологий. Менеджер приглашает к себе на совещание инженеров-технологов, в ходе которого он объяснит (как им, так и всему классу одновременно), какие новые технологии планируется ввести в производство кондиционеров. Для производства кондиционеров (вееров), сообщает менеджер, будут использованы компьютеры. Менеджер показывает листы бумаги размером А4, на которых напечатаны на компьютере линии поперек листа строго через один и тот же интервал, цветные звезды – товарный знак – дизайнерское решение (по краю веера), надпись «Кондиционер «Sumsung-2» (логотип). Работникам предприятия первого и второго цехов необходимо согнуть листы по напечатанным линиям, чтобы получился веер, технология – осуществлять контроль качества. Кондиционеры (веера) необходимо передать в третий цех. Инженер-технолог третьего цеха проверит качество кондиционеров (вееров), затем рабочий закрепит веера степлером (на стороне, противоположной той, где напечатаны звезды). Инженер-технолог еще раз проверит качество всех кондиционеров и передаст всю информацию о выполнении плана менеджеру. На этом процесс производства кондиционеров можно считать законченным. Но на самом деле, в производственных условиях, объясняет менеджер, ему еще необходимо собрать информацию о состоянии деятельности предприятия, ее результатах, произвести оценку этой деятельности, анализ причин отклонения и факторов, если они имелись, влияющих на результаты деятельности, подготовку и реализацию решений, направленных на достижение поставленных целей развития предприятия.

Менеджер делит класс на три группы – три цеха. В первом и во втором цехах назначает инженеров-технологов, отвечающих за качество и количество выпускаемых кондиционеров. В третьей цехе оставляет 2 человека: технолога и рабочего. Менеджер дает задание работникам предприятия: за рабочую смену- 5-10 мин. произвести кондиционеры высокого качества в определенном объеме (называет).

Б) Второй этап игры: производство продукции участниками игры. На втором этапе игры учащиеся производят конди-

ционеры (веера). Затем технологи докладывают менеджеру о количестве качественно произведенной продукции, и определяется окончательная цифра кондиционеров, произведенных предприятием за смену.

В) Третий этап игры: анализ деятельности предприятия менеджером. Менеджер благодарит всех за работу, отмечает денежной премией цех или отдельных рабочих, которые при производстве кондиционеров изготовили комплектующие высокого качества в нужном объеме. Кроме этого, менеджер повышает в должности технолога того цеха, который справился с заданием, так как он ответственен за работу цеха. Тех рабочих (учащихся), которые меньше всего произвели комплектующих, менеджер отправляет на курсы повышения квалификации. Менеджер сообщает, что на предприятии планируется разработка и внедрение новой модели кондиционера «Sumsung-3» высокого качества, которую будут производить параллельно с предыдущей моделью «Sumsung-2», поэтому менеджер принимает управленческое решение- внедрение новых технологий в работу этого цеха. Менеджер объясняет, сколько необходимо произвести кондиционеров «Sumsung-3», просит топ-менеджером организовать заключение контрактов на определенные сроки по продаже покупателю произведенной продукции, предусматривающих точные расценки на нее.

3. Решение проблемы: подведение учащихся к формулированию понятия через родо-видовые признаки (работа учащихся в группах или индивидуально). Учитель выступает в роли ведущего, объявляет, что игра закончена. Обращает внимание, что учащиеся справились с проблемой: выпустили запланированное количество кондиционеров. Теперь необходимо приступить к определению понятия «менеджер».

Учитель выясняет, с какими существенными признаками понятия «менеджер» учащиеся познакомились в ходе игры, выясняет, какие из них учащиеся занесли в первый столбик таблицы 1.

Учитель дает задание учащимся (работа учащихся в группах или индивидуально): определить, какое понятие может быть взято в качестве гипотетически родового понятия для понятия «менеджер»; определить по таблице 1, которую они заполнили, общие признаки понятия «менеджер» и родового понятия, выделить их жирным курсивом или подчеркнуть; определить видовые признаки понятия «менеджер»; записать определение понятия «менеджер» через родовидовые признаки.

Примечание: для того, чтобы учитель мог управлять деловой игрой, он должен подготовить собственное решение проблемы, предвидеть, какое решение проблемы могут разработать учащиеся.

Примерное решение проблемы учителем: в качестве гипотетически родового понятия для понятия «менеджер» можно взять понятие «специалист», производя обобщение понятия «менеджер». Общими признаками для понятий «специалист» и «менеджер» можно считать те, которые выделены жирным курсивом в колонке «Общие признаки понятия «менеджер» (таблица 1). Остальные признаки понятия «менеджер», не выделенные жирным шрифтом, будут относиться к его видовым признакам. То есть одинаковыми общими признаками для обоих понятий являются родовые признаки понятия «менеджер», а отличными – видовые признаки. Из двух понятий – «менеджер» и «специалист» – последнее является родовым. Из всех видовых признаков выбираем «необходимые и достаточные» признаки понятия «менеджер», добавляя которые по одному к родовым признакам, получаем определение понятия «менеджер».

Под понятием «управление» понимают процесс *планирования, организации, мотивации и контроля*, необходимые для того, чтобы сформировать и достичь цели организации предприятия, производства, фирмы. Если посмотреть на родовые признаки понятия «менеджер», которые выделены жирным курсивом в таблице 1, то они совпадают с признаками понятия «управление», следовательно, ближайшим родом понятия «менеджер» будет – *специалист по управлению*.

Тогда определение понятия «менеджер» может быть сформулировано следующим образом:

– *менеджер – это специалист по управлению, разрабатывающий стратегию развития предприятия;*

– *менеджер – это специалист по управлению, ответственный за качество и количество произведенной продукции предприятия, то есть за эффективную работу предприятия.*

Таблица 1

Признаки понятия «менеджер»
(один из примеров заполнения учащимися таблицы 1)

| Общие признаки понятия «менеджер» | Существенные, несущественные признаки понятия «менеджер» | Необходимые, достаточные, необходимые и достаточные признаки понятия «менеджер» |
|--|--|---|
| наемный работник; наемный управляющий | существенный | необходимый |
| определяет цели управления | существенный | |
| определяет организационную структуру управления предприятием, то есть организует деятельность предприятия | существенный | |
| планирует деятельность управления, то есть управляет | существенный | |
| принимает управленческие решения | существенный | |
| ответственен за управленческое решение | существенный | |
| производит коммуникацию и контроль; сбор и обработка управленческой информации | существенный | |
| производит делегирование полномочий | существенный | |
| повышает в должности, отмечает денежной премией, то есть мотивирует | существенный | |
| разрабатывает стратегию развития предприятия | существенный | необходимые и достаточные свойства |
| ответственен за качество и количество произведенной продукции предприятия, то есть за эффективную работу предприятия | существенный | необходимые и достаточные свойства |
| знакомится со всеми новинками в мире бизнеса, техники и технологий, способствует их внедрению | существенный | необходимый |
| отправляет на курсы повышения квалификации | несущественный | необходимые |
| доброжелателен с подчиненными (благодарит их за работу) | несущественный | необходимые |
| лидер, так как способен влиять на людей | несущественный | необходимые |
| умеет видеть проблемы и решать их | существенные | необходимые |
| обладает достаточными знаниями и умениями | существенные | необходимые |
| производит анализ рынка | существенный | необходимые |
| работает с партнерами | существенный | необходимые |

Необходимо отметить, что приведенные определения понятия «менеджер», являются примерными ответами на проблему, которая решается в рамках деловой игры. Учащиеся предлагают другие определения понятия «менеджер».

4. Рефлексия деловой игры: интеллектуальная, личностная, коммуникативная.

Таким образом, разработанная нами деловая игра по формированию научных понятий, ориентирована на решение проблемы, связанной с выявлением сущности научного понятия, определением его формулировки. Проблема, решаемая в рамках деловой игры, относится к заданию открытого вида (исследовательского вида), так как при формулировании определения понятия учащиеся могут описать его через разные родовые и видовые признаки.

Педагогической целью деловой игры по формированию научных понятий является формирование у учащихся способ-

ности устанавливать причинно-следственные связи; мыслить аргументировано, объективно, логично; адекватно оценивать информацию, различные точки зрения по определенным критериям; мыслить альтернативно; вырабатывать собственную точку зрения, отстаивать ее логическими доводами. Вышперечисленные характеристики отражают сформированность у учащихся таких компонентов опыта становления их индивидуальности как ментальный и критический. То есть разработанная деловая игра по формированию научных понятий ориентирована на становление индивидуальности обучающегося, так как она подразумевает получение учеником результата, отличающегося уникальностью, обусловленного индивидуальным интеллектуальным стилем мышления, выраженное в определенной мере его самостоятельности, творческом подходе по отношению к проблеме, стоящей перед ним.

Библиографический список

1. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – М., 2007..
2. Поташник, М.М. Как подготовить проект на получение грантов: методич. пособие. – М., 2005.
3. Буткин, А.Г. Усвоение научных понятий в школе / А.Г. Буткин, И.А. Володарская, Н.Ф. Талызина. – М., 1999.

Bibliography

1. Panfilova, A.P. Igrovoe modelirovanie v deyatel'nosti pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. vihsish. ucheb. zavedeniy / pod obth. red. V.A. Slastyonina, I.A. Kolesnikovoy. – M., 2007..
2. Potashnik, M.M. Kak podgotovit' proekt na poluchenie grantov: metodich. posobie. – M., 2005.
3. Butkin, A.G. Usvoenie nauchnikh ponyatiy v shkole / A.G. Butkin, I.A. Volodarskaya, N.F. Talihzina. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 22.02.14

УДК 371

Zhurakovskaya V. THE STRUCTURE OF EXPERIENCE IN BUILDING INDIVIDUALITY OF A STUDENT AS A BASIS FOR HIS FORMATION. The article proves that the experience of forming an individuality of a learner should be considered on the basis of his individual experience. The researcher analyses the psychological and educational literature that reveals the basics of the individual experience of a person, which serves as a context for considering the

development of individuality of learners by scientists. A hierarchical structure of formation of the experience of building an individuality of a learner has been formed from the perspective of a systemic approach. The researcher defines the systemic linking between experiences and explains the notion of «the experience of forming individuality of a learner».

Key words: individuality of a learner, individual experience of a person, the experience of forming individuality of a learner, structuring of the experience of forming of individuality of a learner.

В.М. Журавовская, канд. пед. наук, доц., каф. развития образования, Академия социального управления Московской области, г. Истра, E-mail: gvera66@mail.ru

СТРУКТУРА ОПЫТА СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

В статье, на основе анализа психолого-педагогической литературы, раскрывающей сущность индивидуального опыта обучающегося, в контексте которого ученые рассматривают индивидуальность человека, обосновывается, что опыт становления индивидуальности человека следует рассматривать на базе его индивидуального опыта. С позиции системного подхода построена иерархическая структура опыта становления индивидуальности обучающегося, определены системные связи между опытами, дано определение понятия «опыт становления индивидуальности обучающегося», определена его сущность.

Ключевые слова: индивидуальность обучающегося, индивидуальный опыт человека, опыт становления индивидуальности обучающегося, структура опыта становления индивидуальности обучающегося.

Одним из главных направлений педагогики XXI века является изучение закономерностей процесса обучения, способствующего развитию индивидуальности обучающегося при организации системы психолого-педагогических воздействий в процессе применения тех или иных методик, технологий обучения. Для того чтобы спроектировать педагогические технологии, способствующие становлению индивидуальности обучающегося, необходимо знать структуру опыта становления индивидуальности обучающегося. Под становлением человека понимаем возникновение определенных его качеств, свойств, которыми ранее он не обладал, образование которых происходит в процессе его развития. Решим проблему разработки структурных компонентов опыта становления индивидуальности обучающегося.

В зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе развитие индивидуальности человека рассматривается в рамках индивидуального опыта, поэтому обратимся к сущности этой категории. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме выяснения сущности категории «индивидуальный опыт» человека показал, что индивидуальный опыт человека ученые и исследователи трактуют неоднородным образом:

1. В позиции одних ученых (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Ш. Бюлер П. Жане и др.) индивидуальный опыт определяется через жизненный путь, позицию, концепцию жизни, совокупность жизненных смыслов, личностное пространство, определяющее жизненную стратегию; через выбор поступков. Обобщая, *индивидуальный опыт человека с этих позиций определяем как опыт субъекта жизнедеятельности, жизненно-го самоопределения.*

2. В позиции других ученых (К.Н. Вентцель, О.С. Газман, Д. Дьюи, М. Монтессори, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, Э. Фромм) индивидуальный опыт человека трактуется как опыт его самоосуществления, самостоятельного познания, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самовыражения, самообразования, духовного самостроительства своей личности, творческого самовоплощения, самоопределения. Обобщая вышеотмеченное, *индивидуальный опыт с этих позиций определяем как опыт самореализации человека.*

3. Позиция третьих ученых (Ш.А. Амонашвили) включает в себя позиции первых и вторых ученых: индивидуальный опыт – *опыт жизнедеятельности и самореализации.*

Сравнение различных точек зрения ученых на категорию индивидуальный опыт человека показал, что представленные их позиции не входят в противоречие друг с другом. Напротив, понятие «индивидуальный опыт» человека как опыт его самореализации (пункт 2) является более широким по отношению к понятию «индивидуальный опыт» человека как опыт субъекта жизнедеятельности (пункт 1), и включает его в себя. Поскольку под самореализацией личности человека на философском, психологическом, педагогическом уровнях понимают, в том числе

процессы становления, развития индивидуальности человека, то позиции ученых, согласно которым – *становление индивидуальности человека происходит на основе его индивидуального опыта* (Б.Г. Ананьев, К.Н. Вентцель, О.С. Газман, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс) согласуются с сущностью понятия индивидуальный опыт как опыт самореализации человека. Таким образом, на основе вышеизложенного полагаем, что *опыт становления индивидуальности человека следует рассматривать на базе его индивидуального опыта.*

В тоже время существуют и другие точки зрения: «Индивидуальность рассматривается как подструктура личности (А.В. Петровский, В.П. Тугаринов, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева), то есть индивидуальный опыт может быть сформирован на основе личностного опыта. В нашем исследовании придерживаемся концептуальных положений относительно индивидуальности человека, изложенных в работе Б.Г. Ананьева [1], и полагаем понятие «индивидуальность» шире понятия «личность». В противном случае *опыт становления индивидуальности человека формировался бы на основе его личностного опыта*, поскольку полагали бы, что личность более широкое понятие, чем индивидуальность.

Для того чтобы выяснить сущность категории «опыт становления индивидуальности» обучающегося, необходимо определить его структурные компоненты. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в педагогических исследованиях структура опыта становления индивидуальности обучающегося не представлена.

В исследовании представляет интерес, *какие виды опыта входят в состав индивидуального опыта, формируемого в учении, на основе которого формируется опыт становления индивидуальности учащегося.* Для решения этой проблемы обратимся к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и, основанной на ней, концепции учения А.Н. Леонтьева [2]. Согласно А.Н. Леонтьеву, приобретаемые в учении знания и умения являются элементами социального опыта познания и преобразования действительности, накопленного человечеством, зафиксированного в культуре и передаваемого в общении и обучении [2]. «В результате усвоения знание и умение становятся внутренним индивидуальным опытом учащегося, а весь процесс трактуется как интериоризация, как переход от внешнего к внутреннему» [2]. Таким образом, в результате усвоения социального опыта знание и умение становятся внутренним индивидуальным опытом учащегося.

Для определения того, из каких структурных элементов состоит индивидуальный опыт учащегося, выясним, из каких видов опыта состоит социальный опыт, на базе которого он формируется. Обратимся к концепции базового содержания общего образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, 1983 г.) [3] и к культурологической концепции личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревской (1990г.), в которой представлено, в том числе понимание содержания личностно ориентированного образования [4, с. 14].

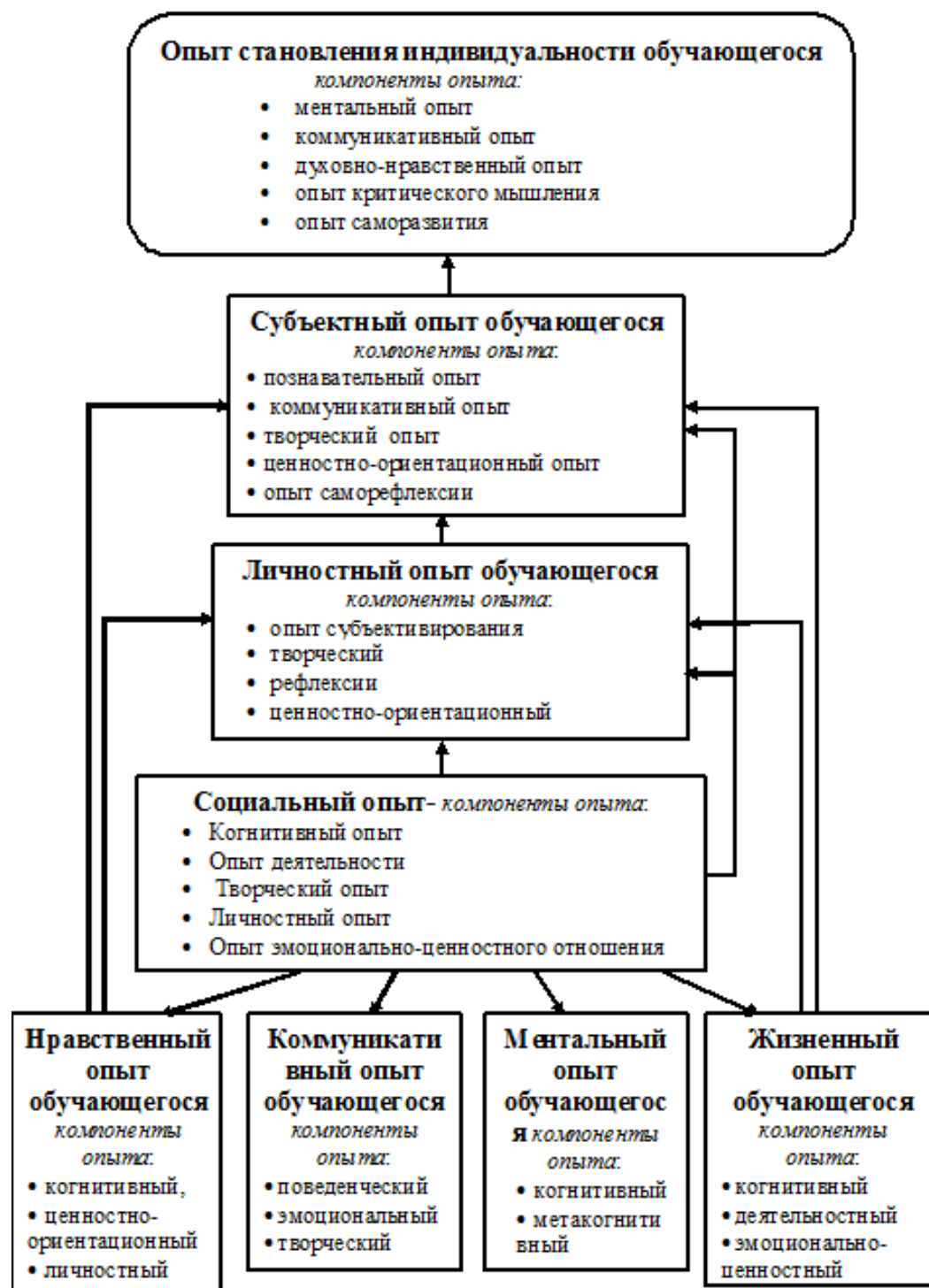


Рис. 1. Структура опыта становления индивидуальности обучающегося

Анализ вышеотмеченных концепций содержания образования показал, что концепция личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревской основывается на концепции базового содержания общего образования (В.В. Краевского и др.). Различия между вышеотмеченными концепциями выражаются в *личностном компоненте* концепции Е.В. Бондаревской, предполагающем обеспечение самореализации личности обучающегося, формирование собственной, индивидуальной картины мира у учащихся. В исследовании основываемся на вышеотмеченных концепциях содержания образования. То есть социальный опыт включает в себя компоненты: когнитивный опыт; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционального-ценностного отношения к действительности (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); личностный опыт (Е.В. Бондаревская).

Освоение обучающимися «опыта осуществления известных способов деятельности», «опыта творческой деятельности» как компонентов социального объективированного опыта, будет способствовать формированию *ментального опыта обучающегося*. Овладение обучающимися «опыта ценностного отношения к объектам деятельности» как компонента социального объективированного опыта предполагает формирование *нравственного опыта обучающегося*. «Личностный компонент» социального объективированного опыта будет способствовать формированию *личностного опыта обучающегося*.

Согласно Л.С. Выготскому, *общение* является движущей причиной процесса усвоения знаний и как следствие – формирование индивидуального опыта учащегося [5]. Следовательно, в состав индивидуального опыта учащегося, формируемого в учении, входит *коммуникативный опыт*.

Б.Г.Ананьев, разрабатывая концепцию учения, отмечает: «С какой бы стороны мы не рассматривали социальную детерминацию индивидуально-психического развития человека, очевидно, что одним из главнейших ее эффектов является то, что человек как объект общественных воздействий... становится субъектом этих воздействий в результате собственной деятельности» [1, с. 154]. То есть, в состав индивидуального опыта обучающегося, формируемого в учении, входит *субъектный опыт* обучающегося.

Содержание культурно-исторического опыта составляют, прежде всего, понятия о действительности, которые Л.С. Выготский подразделяет на научные (теоретические) и житейские (эмпирические) понятия. Научные понятия отражают сущность предмета. Согласно Л.С. Выготскому, если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишней [5]. Следовательно, предметом усвоения в учении является жизненный опыт человека (эмпирические понятия), представленный в содержании культуры. Таким образом, в состав индивидуального опыта учащегося, формируемого в учении, входит *жизненный опыт*.

Обобщая вышеизложенное, отмечаем, что в состав индивидуального опыта, формируемого в учении, входят ментальный, нравственный, личностный, коммуникативный, социальный, жизненный, субъектный опыты, на основе которых формируется *опыт становления индивидуальности учащегося*.

Определение компонентов *опыта становления индивидуальности учащегося*, обусловило построение его структуры (рис. 1). Структура опыта становления индивидуальности человека рассмотрена с позиции системного подхода, на основе исследования компонентов каждого из видов опытов, на базе которых он формируется. Системный подход позволяет рассмотреть опыт становления индивидуальности обучающегося как систему, как единое целое, определить ее структуру, выявить иерархичность ее строения, ее свойства.

Дадим пояснения к рис. 1. Поскольку главной функцией обучения является передача молодому поколению содержания социальной культуры, для ее сохранения, воспроизводства, развития и формирования на ее основе личного социального опыта, то *в основе опыта становления индивидуальности учащегося лежит социальный опыт*, на базе которого он формируется (концепция базового содержания общего образования – В.В. Краевский, И.Я. Лернер) [3].

Ведущую роль в достижении личности необходимого уровня компетентности в общении, занятии позиции в контексте ценностей, интеллектуального развития (когнитивный опыт передается субъекту по линии генетического или *социального наследия*), в познавательной деятельности, развивающейся в единстве учебной и внеучебной деятельности, выполняет социальный опыт (*связь* между социальным опытом и опытами: коммуникативным, нравственным, ментальным, жизненным опытами – *генетическая*).

В основе личностного опыта лежит опыт нравственный, на основе которого он формируется (концепции В.В. Серикова [6]) (*связь* между личностным и нравственным опытом – *свойства*). Одной из функций личностного опыта является включение учения в контекст целостного жизненного опыта человека, обеспечение полноты его проживания, проектирования своего будущего (концепции В.В. Серикова). Между личностным опытом и жизненным существует *связь взаимодействия*.

Социальный опыт личности отражается в его личностном опыте, но не порождает его, так как личностный опыт появляется не в результате процесса усвоения знаний, а в результате собственной активности, извлечения из их массива личностно-значимых знаний, переосмысления их, оценки объектов с точки зрения удовлетворения потребностей личности (концепция Е.В. Бондаревской) (между социальным опытом и личностным *связь функционирования*).

В образовательном процессе происходит «встреча» задаваемого обучением социального опыта и субъектного опыта ученика, реализуемого им в учении путем их постоянного согласования (концепция И.С. Якиманской) (между субъектным и социальным опытами – *связь взаимодействия*).

Субъектный опыт *формируется на основе жизненного опыта, но не порождается им* (концепция И.С. Якиманской), (между субъектным и жизненным опытами *связь функционирования*) [7].

Считаем, что *личностный опыт лежит в основе развития субъектного опыта*. Согласно С.Л. Рубинштейну, именно кате-

гория *субъект означает высший уровень развития личности*. Личность становится индивидуальностью, считает С.Л. Рубинштейн, достигая максимального уровня своей особенности, а субъектом она становится, достигая оптимального уровня развития своей человечности, этичности [8] (между личностным и субъектным опытом имеется *связь развития*). *Субъектный опыт лежит в основе развития опыта становления индивидуальности человека*. «Единый человек как индивидуальность может быть понят как *единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности*, в структуре которых функционируют природные свойства человека как *индивида* (концепция Б.Г. Ананьева) [1] (между субъектным опытом и опытом становления индивидуальности – *связь развития*).

Таким образом, опыт становления индивидуальности обучающегося представляет собой не суммативную систему опытов, а целостную систему, имеющую многоуровневую, иерархическую структуру: *на первом уровне* – социальный опыт обучающегося, *на втором* – личностный, *на третьем* – субъектный опыт обучающегося. К структурным связям отнесены: генетические, развития, свойства, взаимодействия, функционирования, среди которых *системообразующими являются генетические и связи развития*, определяющие структуру и эффективность функционирования системы, то есть выполнения целей, поставленных перед системой: *развитие индивидуальности*. Тогда, поскольку системообразующими связями системы являются генетические и связи развития, *то закономерностью системы*, диктующей ее поведение, является следующее: формирование социального, личностного, субъектного опытов будет способствовать развитию индивидуальности. Почему именно эти виды опытов? Поскольку между социальным опытом личности и коммуникативным, ментальным, нравственным, жизненным опытами существуют генетические связи, то овладевая социальным опытом, у учащегося будут формироваться вышеотмеченные виды опытов при создании определенных условий: мотивационных, социально-педагогических и др. Коммуникативный, ментальный, нравственный, жизненный опыты, в свою очередь, связаны с личностным, субъектным опытами, но не порождают их. Поэтому высказывание, связанное с установленной закономерностью, правомерно.

Рассмотрим, какие компоненты входят в состав опыта становления индивидуальности учащегося, то есть *какими свойствами будет обладать система как целое*, для обеспечения которых она создавалась. Для определения свойств системы рассмотрим функции личностного, субъектного, социального опыта учащегося, так как под функцией системы понимают проявление ее устойчивых свойств, качеств.

Функции субъектного опыта заключаются в обеспечении *саморазвития* индивидуальности, обучаемости, совершенствовании социокультурных нормативов научного знания (концепция И.С. Якиманской). Следовательно, одним из компонентов опыта становления индивидуальности учащегося является *компонент саморазвития*.

К функциям социального опыта личности относим формирование качеств личности, способностей, связанных с интеллектуальной, нравственной, коммуникативной деятельностью. Следовательно, другими компонентами опыта становления индивидуальности учащегося считаем *коммуникативный, нравственный, ментальный*.

К приоритетным функциям личности В.В. Сериков относит функции мотивации, опосредования, коллизии, рефлексии, *критики*, смыслов творчества, ориентации, обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, обеспечения уровня *духовности* жизнедеятельности. Следовательно, другими компонентами опыта становления индивидуальности учащегося являются компоненты – *критический и духовный*.

Таким образом, к компонентам опыта становления индивидуальности обучающегося отнесены такие виды опытов, как ментальный, коммуникативный, духовно-нравственный, саморазвития, критического мышления (рис. 1).

На основе существенных характеристик проявления индивидуальности человека, определенных в нашем исследовании, предложены характеристики компонентов опыта становления индивидуальности обучающегося.

Ментальный опыт обучающегося проявляется в показателях эффективности процесса переработки информации, правильности и скорости нахождения единственно возможного (нормативно-го) ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации

в регламентированных условиях деятельности; а также опыта порождать множество разнообразных, оригинальных идей, новых способов, правил в нерегламентированных условиях деятельности, в условиях разрешения или постановки новых проблем.

Коммуникативный опыт обучающегося характеризуется его способностями сотрудничать в различных видах деятельности, прогнозировать межличностные события, творчески применять знания общения в изменяющихся условиях коммуникативного процесса.

Духовно-нравственный опыт обучающегося выражается в умениях обучающегося следовать в поведении моральным нормам и этическим требованиям, проявлять гуманизм как самоопределение относительно социокультурных ценностей: уважение к другим народам России и мира и принятие их, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству; уважение к личности и её достоинству, доброжелательное отношение к окружающим; помощь другим людям и обеспечение их благополучия; умение, способность строить жизненные планы.

Опыт саморазвития личности обучающегося проявляется в его способности четко следовать разработанному плану, связанному с самообразованием, самовоспитанием; занятия социально-идейной позиции как активного включения в решение проблем общества, принятия ответственности за свои действия, за неспособность действия; занятия гражданской позиции – ответственное выполнение гражданского долга и др.

Опыт критического мышления обучающегося выражается в его умениях мыслить аргументировано, объективно, логично; адекватно оценивать информацию, различные точки зрения по определенным критериям; мыслить альтернативно; критически относиться обществу, самому себе; проблематизировать ситуацию: сомнение в общепризнанных истинах, критическое к ним отношение, выработка собственной точки зрения, способность отстаивать ее логическими доводами.

Таким образом, основываясь на вышеизложенном, под опытом становления индивидуальности обучающегося понимаем

результат рефлексии и обобщения процесса становления индивидуальности обучающегося в разнообразных его формах: в умении критически относиться к самому себе, обществу, проблематизировать ситуацию, порождать множество разнообразных оригинальных идей в условиях их постановки и разрешения, следовать в поведении моральным нормам и этическим требованиям, проявлять гуманизм, помощь другим людям, занимать социально-идейную позицию как активное включение в решение проблем общества, принятие ответственности за свои действия, за неспособность действия.

Необходимо отметить, что задача педагога не в том, чтобы «сконструировать», сформировать индивидуальность учащегося, используя вышеотмеченные компоненты опыта становления индивидуальности обучающегося, а в том, чтобы обеспечить ее становление, чтобы передать человеку/обучающемуся не саму индивидуальность как некоторую структуру, а передать механизм управления своей индивидуальностью, чтобы обучающийся стал субъектом формирования своей индивидуальности, опыта становления индивидуальности. Поэтому сущность опыта становления индивидуальности обучающегося заключаются в самосовершенствовании обучающегося. Самосовершенствование рассматриваем как самопреобразование, саморазвитие к новому становлению, выбор и принятие позиции, в том числе в контексте нравственности, как помощь другим людям и обеспечение их благополучия, устойчивое следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям, проявление гуманизма.

В исследовании разработана структура проектирования педагогических технологий становления индивидуальности обучающегося. В ходе реализации этих технологий происходит *формирование опыта становления индивидуальности обучающегося*, субъектом формирования которого является обучающийся. Таким образом, определение структуры опыта становления индивидуальности обучающегося, явилось основанием разработки технологий, способствующих развитию индивидуальности обучающегося.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: СПб., 2001.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранное психол. произведения: в 2 т. – М., 2005. – Т. 2.
3. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983.
4. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1983. – Т. 3. Проблемы развития психики.
6. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. – Волгоград, 1994.
7. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1973. – Т. 1.

Bibliography

1. Ananjev, B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. – M.; SPb., 2001.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // Izbrannoe psichol. proizvedeniya: v 2 t. – M., 2005. – T. 2.
3. Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner. – M., 1983.
4. Bondarevskaya, E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Pedagogika. – 1997. – № 4.
5. Vihgotskiy, L.S. Sobranie sochineniy: v 6 t. / pod red. A.M. Matyushkina. – M., 1983. – T. 3. Problemih razvitiya psikhiki.
6. Serikov, V.V. Lichnostniy podkhod v obrazovanii: koncepciya i tekhnologii: monografiya. – Volgograd, 1994.
7. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. – M., 1996.
8. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obshchey psikhologii: v 2 t. – M., 1973. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 371

Kocharian L.B. THE ROLE AND FUNCTIONS OF EXTRACURRICULAR WORK IN FORMING THE ECOLOGICAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN. The article gives the analysis of pedagogical conditions of optimal development of ecological culture of the students of junior schoolchildren in the system of extracurricular work. **Key words:** ecological culture, diagnostic activity, practical activity, experimental work, integration, innovation, the traditional forms and methods.

Л.Б. Кочарян, аспирант ФГБОУ ВПО «Московский гос. университет им. М. А. Шолохова», г. Москва, E-mail: simbat163@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

В статье дается анализ педагогических условий оптимального развития экологической культуры учащихся младших школьников в системе внеклассной работе.

Ключевые слова: экологическая культура, диагностическая работа, практическую деятельность, опытно-экспериментальной работы, интеграция, инновационные, традиционные формы и методы.

По мнению ученых-психологов и педагогов, младший школьный возраст наиболее благоприятен и сензитивен для педагогического воздействия в целях экологического воспитания. «Процесс воспитания экологической культуры детской личности, утверждает исследователь Р.И. Пазова, – объективно складывающиеся, формирующиеся в различные возрастные периоды отношения и взаимодействия ребенка с природой и социальной средой. Мальчики и девочки безотчетно не отделяют себя от внешней среды, не выделяют себя из объектов и субъектов окружающего мира. Они ощущают себя естественной частью природы. Между детьми, животными и растениями устанавливаются интуитивное взаимоощущение, взаимовосприятие, взаимодействие и даже взаимопонимание. Младшему школьнику легче установить сходства, чем найти различия. Именно они ведут к идентификации с собой (животному, растению больно, как мне). Ребенок легче понимает то, что связано с ним, его чувствами, жизненными проявлениями и потребностями; он открыт для того, чтобы осознать и присваивать экологические правила, превращать их в свои привычки, в часть своей натуры, легко воспринимает правила игры и непосредственно закрепляет их в бессознательной сфере; способен овладевать экологической культурой как опытом нормального взаимодействия со средой», – делает вывод ученый [1].

Однако педагогический опыт убеждает, что младший школьный возраст однозначно предрасположен к усвоению лишь позитивных влияний экологического характера. Общая сензитивная обостренность может быть притуплена и даже приглушена в зависимости от целого ряда негативных явлений общественной и индивидуальной жизни: урбанизация, отдаляющая человека от естественной среды обитания; информатизация, приводящая к отсутствию у человека, тем более ребенка, возможности сконцентрироваться на собственных чувствах, переживаниях, ощущениях, сформировать свое мнение и т.д.

Экологическое воспитание детей на начальном этапе обучения в школе имеет важное социальное значение: в человеческой личности своевременно закладываются основы экологической культуры, одновременно к этому процессу приобщается значительная часть взрослого населения страны. Особенности каждого возраста отражают определенный уровень развития сознания, чувств, воли и поведения, поэтому на каждом этапе развития личности школьника экологическое воспитание имеет не только общие, но и отличительные цель и задачи. Так, на начальном этапе школьного обучения целью экологического воспитания является формирование основных научных и образных представлений о взаимосвязях человека и окружающей среды, ценностных установок по отношению к явлениям и процессам биосферы, освоение нравственных ограничений и предписаний по отношению к природной среде и человеку, становление начального опыта здорового образа жизни и природоохранной деятельности в ближайшем экологическом окружении ребенка; на этапе обучения в средней школе – становление культуры здорового образа жизни и культуры экологической деятельности на основе понимания системного строения природной среды, опасности потери биосферой жизнепригодных для человека качеств; на этапе обучения в старших классах школы – становление экологической ответственности как черты личности через усвоение элементарных знаний экологических проблем глобального, регионального и локального уровней, предпосылок их решения, условий перехода к устойчивому развитию современной цивилизации.

Для реализации поставленных цели и задач экологического воспитания младших школьников в процессе внеклассной работы необходима организация и осуществление педагогического процесса, основой которого является создание системы педагогических условий оптимального развития экологической культуры учащихся.

Педагогическим условием эффективного и прогнозируемого развития экологической культуры является **проведение диагностической работы, направленной на изучение состояния, уровня экологической воспитанности учащихся младших классов**. Практика показывает, что педагоги не всегда имеют четкое представление о степени сформированности экологического сознания, мышления воспитанников. Успех диагностической работы обусловлен целым комплексом качеств, необходимых педагогу: умением грамотно ставить задачи, отбирать и строить систему методов оценки, осуществлять процедуру педагогической диагностики, обрабатывать и анализировать

результаты и др. Диагностика неразрывно связана с процессом целеобразования, в ходе которого происходит «порождение новых целей в деятельности человека» [2].

С одной стороны, целеобразование предшествует этапу целеполагания, так как в основе любой деятельности лежит цель, с другой стороны, промежуточные результаты диагностики могут изменить цель, существенно ее расширить или конкретизировать, повлиять как на подбор диагностического материала, так и на структуру педагогического взаимодействия субъектов воспитания в процессе развития экологической культуры детей.

Систематическая диагностическая работа способствует изучению экологической культуры личности младшего школьника как в целом, так и в сравнительном плане отношений ребенка к экологическим ситуациям, проблемам, новым знаниям.

Комплекс диагностических мероприятий позволяет проследить уровень сформированности у младших школьников мотивационной сферы, самоконтроля, выявить глубину экологических знаний и наличие готовности к применению на практике правил и норм поведения в природной и социальной среде, умения сотрудничать и т.д. Эти параметры являются составляющими экологической культуры, под которой понимается не только природоохранные действия, но и взаимоотношения в социуме, коллективе. Так, Л.В. Байбородова отмечает, что в воспитании экологической культуры у детей младшего школьного возраста акцент следует смещать на формирование отношений к самому себе и ближайшему социальному окружению – сверстникам, взрослым (учителю, родителям) [3].

И.Д. Зверев также считает, что «отношение к природе служит отражением тех критериев и оценок, которые применяются в общении между людьми» [4].

Ведущими методами диагностики сформированности экологической культуры у детей младшего школьного возраста являются наблюдение, анкетирование, метод неоконченных предложений. Использование этих методов нацелено на выявление знаний воспитанников об окружающей природе и природоохранных действиях, ценностях личности и ее готовности к участию в воспитательной деятельности. Самым главным методом оценки в младшем школьном возрасте является наблюдение. Наблюдая детей в общении, деятельности, игре, педагог видит индивидуальный рост каждого ребенка в сфере природы и ее охраны, отслеживает приобретение им новых знаний, умений и навыков, совершенствование черт характера в экологическом направлении, корректирует на этой основе свою деятельность по формированию экологической культуры.

В качестве отправной точки при анализе условий успешного формирования экологической культуры личности, а также связанных с ней вопросов о прогнозировании ближайшей ступени развития других свойств и качеств личности, движущих сил развития ее жизненного пути, выступает целеполагание, которое опирается на умение осуществлять процедуру постановки педагогических целей и задач, основываясь на результатах диагностики.

Педагогическая цель предполагает соответствующую деятельность, т.е. воздействие на процесс формирования личности и соответствующие изменения в этом процессе. С. Соловейчик утверждает: «Воспитатель, как и художник, действует не по плану, не по отвлеченной идее, не по заданному перечню каких-то качеств и не по образцу, а по образу. У каждого из нас, даже если мы об этом не знаем, живет в голове образ Идеального Ребенка, и мы незаметно для себя стараемся подвести реального нашего ребенка под этот идеальный образ» [5]. Вместе с тем, трудно не согласиться с А.С. Макаренко, который считал, что недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно в философских высказываниях. От педагога требуется не решение проблемы идеала, а решение проблемы путей к этому идеалу [6].

Принципиально отметить, что поставить педагогическую цель означает определить те изменения в личности воспитуемого, которых хочет достичь педагог. Смысл целеполагания в воспитательном процессе в том, чтобы направить его на индивидуальные цели педагога, воспитанников, которые всегда есть, даже в том случае, если эти цели не осознаны.

В качестве реальных источников педагогического целеполагания выступают 1) запрос общества как его потребность в определенном характере воспитания, выражающийся в объективных тенденциях развития общества и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан; 2) ребенок, субъект

детства как особой социальной реальности, имеющей самостоятельную ценность; 3) педагог как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий «сущностную способность к созиданию другого» [7].

Важным является умение отбирать систему средств для решения задач, поставленных в процессе целеполагания. Это умение, в первую очередь, определяется способностью соотносить поставленные цели и задачи развития экологической культуры младших школьников с имеющимися в распоряжении учителя средствами педагогической деятельности. Успешности деятельности также способствует развитие навыков отбора содержания воспитания, планирования этапов работы, подбора оптимальных методов, приемов, технологий, способствующих формированию экологической культуры учащихся младшего школьного возраста и соответствие (адекватность) используемых содержания, средств и методов обучения цели и задачам формирования экологической культуры.

Необходимым педагогическим условием развития экологической культуры младших школьников так же является **включение младших школьников в практическую деятельность по преобразованию природного окружения в соответствии с возрастными и личностными особенностями на постоянной систематической основе**. Организация целенаправленного долгосрочного практического участия ребенка в охране природы, которое предполагает его сознательные экологические действия, выступает основой экологического развития личности, формирования индивидуальных экологических ценностей.

Исследователями доказано, чтобы при выявлении склонностей и способностей ребенка, надо обладать опытом самых разных взаимодействий с самыми разными объектами мира. Справедлива в этой связи мысль Д.Н. Кавтарадзе: «Опыт убеждает, что лозунги, лекции и даже самые хорошие книги и фильмы недостаточны для формирования активного экологического сознания. Они необходимы, но одного этого мало. Нельзя пойти в библиотеку, прочитать умных учебников и сказать: «Теперь с экологическим сознанием у меня все в порядке»... Сознание формируется в процессе деятельности» [8].

Следует учитывать, что организация практической деятельности в младшем школьном возрасте имеет свои особенности: детей надо научить, что и как делать.

Включение учеников в различные виды природоохранной деятельности протекает в рамках системного подхода в образовании и воспитании. Так, познавательная деятельность является инвариантной стороной любой деятельности; усвоение учениками тех или иных знаний (познание) осуществляется в процессе общения с учителем и т.п. Поэтому **организация субъект-субъектных отношений между учащимися и педагогическими кадрами при проведении природоохранной деятельности, широкое взаимодействие с родителями учащихся** является важным педагогическим условием эффективного формирования экологической культуры младших школьников во внеклассной работе. Осознание специфики каждого вида деятельности и их взаимосвязи позволяет учителю более эффективно осуществлять экологическое воспитание учащихся начальных классов.

Успешность формирования экологической культуры во многом обусловлена **единством учебной и внеклассной работы с организацией рефлексивной деятельности**. Внеклассная работа определяется педагогами как деятельность, которая выполняется во внеурочное время и на основе интереса и самостоятельности учащихся. При определении содержания внеклассной работы необходимо исходить из таких принципов, как связь с жизнью, с проблемами, которые решает страна, область,

район; соответствие содержания внеклассной работы возрасту учащихся, особенностям их умственного развития и интересов. В ходе учебно-воспитательного процесса формируется система знаний об экологических проблемах современности и путях их решения; развивается комплекс интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния окружающей среды своей местности; в процессе воспитания развиваются мотивы, потребности и привычки экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни, стремление к активной деятельности по охране окружающей среды [9].

Усиление опытно-экспериментальной работы созданием ситуаций успеха по каждому виду деятельности – один из важных педагогических условий эффективного формирования экологической культуры младших школьников. Отличительной чертой младших школьников является недостаточное развитие воли: ребенок еще не умеет концентрироваться на достижении поставленной цели, целеустремленно преодолевать трудности и препятствия. В случае неудачи он может потерять веру в свои силы и возможности. Поэтому в педагогической деятельности чрезвычайно важным является умение учителя создать ситуацию успеха для каждого ученика, помочь ребенку преодолеть сомнение, напряжение в сложных ситуациях, неуверенность в собственных силах и т.п.

Успешность работы по экологическому воспитанию младших школьников обусловлена также **организацией общешкольной экологически ориентированной деятельности**. Объединение всех учащихся школы общими экологически направленными делами способствует созданию эмоционально-привлекательной образовательной среды, предоставлению максимально широкого поля педагогически целесообразной деятельности наибольшему числу учащихся, ориентированных на высокий уровень экологического образования и воспитания.

В процессе формирования экологической культуры необходимым педагогическим условием является организация и содержательное наполнение учебно-воспитательной работы в соответствии с особенностями региона обучения (экологические, экономические и социальные проблемы; традиции, в том числе, народное творчество); единство воспитательных действий социально ответственных взрослых в деле улучшения и благоустройства места жительства, которое подразумевает готовность широких слоев общественности к участию в этом процессе на основе реализации принципа непрерывности экологического воспитания. Это конструктивное взаимодействие превращает город, регион в учебный полигон, интегрирует государственные органы, предприятия, население, институты гражданского общества в жизнь учебных заведений [10].

Залогом успеха в экологическом воспитании младших школьников является также следование принципу **интеграции инновационных и традиционных форм и методов организации деятельности**. Долголетняя практика воспитания детей в школе выработала и отшлифовала ряд традиционных форм воспитательной деятельности, которые прошли проверку временем и невзирая на социальные и педагогические потрясения сохранили свои внутренние педагогические потенциалы: школьный театр, художественные конкурсы, олимпиады, дискуссии, прогулки на лоно природы, турниры, вечера отдыха и т.д. Их широкая традиционность объясняется обращением педагогов к средствам, несущим в себе наивысшие ценности.

Говоря о младшем школьном возрасте, необходимо отметить, что для него наиболее продуктивными являются эмоционально насыщенные формы внеклассных занятий: заочные путешествия, познавательные и развлекательно-познавательные игры, просмотр видеофильмов с комментариями, викторины, экскурсии, экологические сказки, походы совместно с родителями и т.д.

Библиографический список

1. Пазова, Р.И. Экологическая культура – основа экологического образования // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 2.
2. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1996.
3. Байбородова, Л.В. Изучение эффективности воспитательной системы школы. – Псков, 1994.
4. Зверев, И.Д. Организация экологического образования в школе. – М., 1990.
5. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех: кн. для будущих родителей / С.Л. Соловейчик. – М., 1989.
6. Макаренко, А.С. Цель воспитания // Избр. пед. соч.: в 2 т. / под ред. И.А. Каирова [и др.]. – М., 1977. – Т. 1.
7. Афанасьева, Е. Экология не знает границ // Юный натуралист. – 1990. – № 1.
8. Кавтарадзе, Д.Н. Стратегия образования для устойчивого развития: отступать некуда // Устойчивый мир: на пути к экологически безопасному гражданскому обществу: материалы XII Междунар. конф. по экологическому образованию. – М., 2006.

9. Хохлова, Е.В. Теория и практика формирования экологической культуры младших школьников (на материале сельской школы). – Ставрополь, 2001.
10. Шульженко, А.К. Воспитание эстетического восприятия окружающей среды в европейских странах // Экологическое образование. – 2005. – № 2.

Bibliography

1. Pazova, R.I. Ehkologicheskaya kul'tura – osnova ehkologicheskogo obrazovaniya // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2009. – № 2.
2. Psikhologicheskij slovarj / pod red. V.P. Zinchenko, B.G. Metheryakova. – M., 1996.
3. Bayborodova, L.V. Izuchenie ehffektivnosti vospitatel'noj sistemih shkolih. – Pskov, 1994.
4. Zverev, I.D. Organizacija ehkologicheskogo obrazovaniya v shkole. – M., 1990.
5. Soloveyichik, S.L. Pedagogika dlya vsekh: kn. dlya budutshikh roditelej / S.L. Soloveyichik. – M., 1989.
6. Makarenko, A.S. Celj vospitaniya // Izbr. ped. soch.: v 2 t. / pod red. I.A. Kairova [i dr.]. – M., 1977. – T. 1.
7. Afanasjeva, E. Ehkologiya ne znaet granic // Yuniy naturalist. – 1990. – № 1.
8. Kavtaradze, D.N. Strategiya obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya: otstupatj nekuda // Ustojchivihy mir: na puti k ehkologicheski bezopasnomu grazhdanskomu obhestvu: materialih XII Mezhdunar. konf. po ehkologicheskomu obrazovaniyu. – M., 2006.
9. Khokhlova, E.V. Teoriya i praktika formirovaniya ehkologicheskoy kul'turh mladshikh shkolnikov (na materiale sel'skoj shkolih). – Stavropolj, 2001.
10. Shuljzhenko, A.K. Vospitanie ehsteticheskogo vospriyatiya okruzhayuthey sredih v evropejskikh stranakh // Ehkologicheskoe obrazovanie. – 2005. – № 2.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 378

Kocherov U.N. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THE CONDITIONS DETERMINING READINESS OF AN EMPLOYEE OF LAW-ENFORCEMENT BODIES FOR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY. In article makes research of some conditions and factors that allow organizing professionally directed self-educational activity of an employee of law-enforcement bodies. This activity is treated as a basis for personal and professional self-development.

Key words: factors, conditions, self-educational activities.

Ю.Н. Кочеров, преп. каф. административного права и административной деятельности, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: fet.ok@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ГОТОВНОСТЬ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются некоторые условия и факторы, позволяющие организовать профессионально направленную самообразовательную деятельность сотрудника органов внутренних дел, выступающую основой его личностного и профессионального саморазвития.

Ключевые слова: факторы, условия, самообразовательная деятельность.

Анализ состояния проблемы самообразовательной деятельности показывает, что формирование готовности личности к ней зависит от наличия определенных условий. В ходе исследования были выделены две группы условий – психологические и педагогические.

К числу психологических условий были отнесены:

1. **Актуализация самообразовательной деятельности в сознании индивида как ценности.** Ценностный аспект самообразовательной деятельности можно рассматривать двояко: как личностный смысл в системе деятельности и индивидуального сознания субъекта, а не абстрактное понимание того, зачем ему необходимо самообразование; как действительное отношение к самообразовательной деятельности. В таком контексте ценность самообразовательной деятельности и ее смысл оказываются тесно связанными. Именно на этой связи акцентировал внимание в своих работах С.Л. Рубинштейн [1, с. 370]: «Говоря о смысле и значении явлений, людей, событий и т.д. в жизни человека, мы говорим о роли «ценностей» в регуляции поведения...».

Наши данные показывают, что смысл самообразовательной деятельности понимается сотрудниками органов внутренних дел по-разному. Для одних сотрудников на первый план выступает его практический, утилитарный аспект для других – духовная составляющая.

Представляется, что различия в понимании смысла самообразовательной деятельности как ценности возникают из-за недостаточной психолого-педагогической работы с личным составом сотрудников. В этой связи ценностный аспект самообразования в жизни современного сотрудника органов внутренних дел необходимо формировать целенаправленно, развивая знания и умения, позволяющие личности преодолевать жизненные и профессиональные проблемы, воспитывая волю, характер

и моральную ответственность, обеспечивая возможности для раскрытия духовных потенций и пр.

В ходе исследования установлено, что понимание личностью ценности самообразования наталкивается на ряд трудностей. Так, отсутствие интереса к самообразовательной деятельности обычно имеет место тогда, когда она не приобрела личностный смысл. Чтобы преодолеть такую ситуацию, уже на этапе начального профессионального обучения сотрудника органов внутренних дел необходимо формировать внутреннее «пристрастное» отношение к самообразовательной деятельности, раскрывая два главных момента: 1) осознание объективной значимости самообразования как феномена в современных условиях жизнедеятельности; 2) понимание личностью субъективной значимости самообразования как ценности для себя.

2. **Мотивация самообразовательной деятельности.** В процессе самообразовательной деятельности, прежде всего, происходит обретение субъектом знаний. В то же время самообразовательная деятельность выступает не только средством достижения познавательных, но и других целей, например, связанных с использованием приобретаемых знаний. Тогда в первом случае имеет место познавательная мотивация, которая проявляется в интересе к новым знаниям. Во втором случае познавательная мотивация направлена на практическую сторону знаний, при этом познавательный мотив приобретает «внешний» по отношению к самообразованию характер.

Формирование у сотрудника органов внутренних дел положительной устойчивой мотивации к самообразовательной деятельности может осуществляться с помощью таких приемов, как: разъяснение практической значимости самообразования; развитие потребности субъекта в самообразовании и др.

3. **Раскрытие потенциала личности.** Базисным считается биологический потенциал человека, оказывающий влияние на

его физическую и психическую активность, работоспособность и устойчивость [2]. Его ресурсность играет большую роль в деятельности сотрудников органов внутренних дел – она может быть увеличена за счет целенаправленного саморазвития. Психический потенциал отражает ресурсность психических процессов – объем и характеристики памяти, внимания, мышления, воображения, особенности эмоционально-волевой сферы. Данный потенциал тесно связан со специальными способностями сотрудника органов внутренних дел. Характерологический потенциал (активность, целеустремленность, твердость, решительность) может являться важным коррелятом личностных и профессиональных достижений. Потенциал опыта личности обладает свойством практически неограниченной ресурсной восполняемости. Опыт, новые знания и умения приобретаются на протяжении всей жизни, причем этот процесс с помощью самообразовательной деятельности может динамически интенсифицироваться. Потенциал направленности связан с личностными стандартами и эталонами, целями и личностными смыслами.

Все названные потенциалы личности могут подвергаться раскрытию. Раскрытие потенциала личности сотрудника органов внутренних дел, на наш взгляд, должно в первую очередь быть связано с развитием способностей, особенно тех, которые имеют отношение к самообразовательной деятельности. Причем приоритет в их развитии должен отдаваться интеллектуальным способностям. В процессе интеллектуального развития пополняются знания, расширяется кругозор, формируются интеллектуальные умения, что реализует возобновляемую составляющую потенциала. Это, в свою очередь, способствует формированию новых интеллектуальных потребностей, целей и мотивов, т.е. процесс развития усиливается. При этом субъект приобретает качества, которые становятся значимыми личностными преимуществами, что очень важно в свете обсуждаемой проблемы.

В числе педагогических условий были выделены:

1. *Учет влияния социальной среды на развитие и саморазвитие личности.* Признавая определяющую роль влияния социума на развитие сознания личности сотрудника органов внутренних дел, подчеркнем необходимость самообразовательной деятельности как объекта приложения этого сознания. При этом самообразовательная деятельность будет выступать в качестве формы активности сознания. Сознание же будет являться регулятором всего поведения личности и всех ее действий.

Анализ теоретических материалов позволяет сделать ряд выводов о роли социальных взаимодействий в личностном и профессиональном саморазвитии сотрудника органов внутренних дел:

- взаимодействие социума и личности есть одно из проявлений взаимодействия индивидуального сознания с общим информационным полем. Это взаимодействие проявляется, в том числе, посредством самообразовательной деятельности;
- социальные условия, отражая целостность Среды, окружающей индивидуальное сознание, оказывают существенное влияние на процессы рефлексии и детерминируют в определенной степени помыслы и чувства личности, в том числе побуждая ее к самообразовательной деятельности;
- социокультурный уровень Среды в значительной мере определяет силу и форму самоутверждения личности, обуславливает тип ее направленности.

2. *Ориентация самообразовательной деятельности на личностно детерминированную дидактическую стратегию.* Обращаясь к понятию дидактической стратегии в структуре индивидуальной самообразовательной деятельности сотрудника органов внутренних дел на этапе его начального профессионального обучения, мы попытались определить смысловые границы данного понятия. На наш взгляд, они должны входить непосредственно в систему ориентирования личности, которое выполняет функцию осознания самообразования с точки зрения его образа, смысла, ценностей, норм и целей.

Образ самообразования в абстракции от его реального воплощения характеризует интуитивно-чувственную и эмоционально окрашенную модель образовательного процесса. Он включен в систему ориентирования личности посредством механиз-

мов восприятия и интуиции. Смысл самообразования выражает его сущностное предназначение и своеобразие. Ценности самообразования определяют значимые для личности и соотношенные с общепринятыми культурными образцами стороны обучения (процессуальная и содержательная), которые тем самым приобретают не только субъективный, но и объективный смысл. Нормы самообразования проявляются в принципах и правилах, имеющих организующий и регулирующий характер. Принципы имеют нравственное и социальное содержание. Цели самообразования устанавливают конкретные способы и пути реализации принципов, связанные с достижением желаемого результата.

Таковы предпосылки организации личностно детерминированного процесса самообразования. Чтобы стать компонентами ориентирующей деятельности личности, они должны войти в ее реальную практику и превратиться в практические установки (ориентации). Кроме того, они должны быть идентифицированы личностью и приняты ею в качестве исходных условий его самообразовательной деятельности. Применительно к сотрудникам органов внутренних дел этот процесс можно представить следующим образом:

- восприятие событий, детерминирующих самообразование, как целостной или дифференцированной реальности (появление перцептивных ориентаций);
- распознавание и понимание образов событий, недоступных для непосредственного восприятия и определяющих способ конструирования самообразовательной деятельности (возникновение смысловых ориентаций);
- оценка и приписывание значений явлениям и событиям, детерминирующим самообразование (образование ценностных ориентаций);
- согласование реального или воображаемого поведения с нормами (функционирование нормативных ориентаций);
- определение направленности и характера действий по достижению личностно значимых образовательных результатов (формирование целевых ориентаций).

Указанные ориентации рассматриваются нами как элементы системы ориентирования личности. Они находятся между собой в иерархических связях.

3. *Рациональная организация самообразовательной деятельности.* Рациональная самоорганизация деятельности – умение личности без систематического внешнего контроля, без помощи и стимуляции извне организовывать и проводить самообразовательную деятельность, направленную на достижение поставленных цели и задач.

Рациональную самоорганизацию самообразования сотрудника органов внутренних дел мы рассматриваем как особый случай самоуправления, первым элементом которого является *подготовительная работа*. Она состоит из: а) составления плана самообразовательной деятельности (содержание и порядок деятельности, средства, необходимые для выполнения деятельности, при необходимости определение субъектов взаимодействия, график работы); б) установления системы знаний, умений и навыков, которыми необходимо овладеть, подбора необходимой литературы и технических средств.

Вторым элементом рациональной самоорганизации процесса самообразования является *реализация трех этапов*:

- 1) *осознание целесообразности и планирования* – осознание необходимости самообразовательной деятельности; постановка ее задач на конкретный отрезок времени; составление плана предстоящего вида работы;
- 2) *операционно-познавательный* – поиск необходимой информации; проявление умственных усилий при выполнении деятельности; овладение конкретными знаниями и умениями; самокоррекция отдельных видов знаний и умений;
- 3) *оценочно-рефлексивный* – проверка хода работы; самооценка изменений в знаниях и умениях; обобщение результатов выполнения работы.

Таким образом, рациональная самоорганизация процесса самообразования настолько многогранна, что даже схематически она выглядит весьма сложной, а в реальности оказывается еще сложнее.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989. – Т. 1.
2. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения. – М., 1982.

Bibliography

1. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii: v 2 t. – M., 1989. – T. 1.
2. Platonov, K.K. Sistema psikhologii i teoriya otrazheniya. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 371

Leutina A.L. WORLD-PERCEPTION APPROACH TO SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH HIGH CREATIVE POTENTIAL. This article is dedicated to a new world-perception approach to the process of socialization of children with high level of creative potential. The purpose of this approach is to develop the ability to manage different life strategies. The author analyzes the world outlook model of children's socialization.

Key words: creativity, creative abilities, creative society, children, socialization, worldview, multiculturalism, life strategies, variability.

А.Л. Леутина, канд. пед. наук, докторант Московского гос. университета культуры и искусств, г. Красноярск, E-mail: tonya999@list.ru

МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ВЫСОКИМ КРЕАТИВНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ

В настоящей статье даётся описание нового мировоззренческого подхода к социализации детей с высоким креативным потенциалом, предполагающего формирование способностей детей представлять мир и свои жизненные траектории как вариативные.

Ключевые слова: креативность, креативные способности, креативное общество, дети, социализация, мировоззрение, жизненные стратегии, вариативность.

Проблема социализации детей с высоким креативным потенциалом для современного общества становится всё более и более актуальной. Это связано с происходящими изменениями в социально-экономической и культурной жизни ряда стран: стремительным развитием средств коммуникации, автоматизацией производства, повышением роли интеллектуальной деятельности и её продуктов. Учёные социологи и экономисты, такие как Р. Флорида, М. Меттьюс, Дж. Поттс и др., определяют эти тенденции как становление креативной экономики, креативного общества и креативного класса как массового социального явления.

В качестве основных производственных ресурсов в эпоху креативной экономики рассматриваются личностные ресурсы человека. В.А. Журавлев, кандидат экономических наук, отмечает: «Современные экономика и общество в развитых странах все в большей степени становятся креативными (творческими), главными продуктами которых являются новые идеи и инновации в различных областях человеческой деятельности. В развитых странах креативность становится и основным источником экономической ценности. Интеллектуальная собственность приходит на смену таким ресурсам, как земля, рабочая сила, капитал в качестве наиболее ценного экономического ресурса» [1].

Т.Е. Степанова, доктор экономических наук, профессор, в своей работе, посвященной экономике в эпоху креативного общества пишет: «В структуре общественного богатства в креативном обществе возрастает доля внеэкономических составляющих: науки, образования, здравоохранения, экологии, человеческих ресурсов. На первое место выходит формирование и развитие человеческого капитала для обеспечения социального-экономического развития» [2].

Таким образом, с одной стороны, уровень развития страны, её конкурентоспособность на мировом рынке в эпоху «креативной экономики» будет зависеть от сформированности «креативного класса», то есть наличия больших групп населения с высоким уровнем творческих способностей, включенных в общественные и экономические процессы; с другой стороны, успешность социализации человека в будущем, прежде всего, будет зависеть от уровня его креативных способностей и их реализации.

Принципиальное изменение типа трудовой деятельности и широкое развитие «креативных производств» будут требовать от педагогики как массовых технологий развития креативности отдельных личностей, так и формирования у детей с высоким уровнем креативности способностей к осуществлению коллективной творческой деятельности, социальной коммуникации и продуктивному взаимодействию. Именно поэтому социализа-

ция детей с высоким уровнем креативности становится одной из ключевых проблем современной педагогики.

На сегодняшний день эта проблема определяется рядом противоречий между:

- современным состоянием системы образования, ориентированной на индустриальный тип общества, и потребностями общества и экономики будущего;
- массовостью технологий социализации, основанных на включении адаптационных механизмов и необходимости автономизации личности для сохранения и реализации креативного потенциала ребёнка;
- значимостью формирования поликультурного и полисоциального мировоззрения у детей с высоким креативным потенциалом и слабой вариативностью социальных норм образовательных сред большинства педагогических учреждений;
- необходимостью формирования способностей к созданию ребёнком с высоким креативным потенциалом вариативной жизненной траектории и отсутствием соответствующих педагогических концепций, технологий и методик.

Современная система социализации в условиях массовой школы строится на принципе принятия ребёнком социальных, культурных и иных норм группы или сообщества, в которые он входит, как своих личностных, и адаптации ребёнка к социуму, посредством унификации. Однако технологии социализации, основанные на включении адаптационных механизмов, приводят к снижению вариативности мышления, социальных, культурных и профессиональных стратегий человека, и как следствие результатов его деятельности, что делает их неэффективными для целей воспитания творческих личностей в условиях развития «креативного общества».

Педагогический процесс, выстроенный на основе принципа унификации, оказывая влияние на личность ребёнка с высоким креативным потенциалом, приводит к одному из двух полярных результатов:

- успешной социализации ребёнка за счёт принятия общих для группы или сообщества социальных и культурных норм, что ведёт к уменьшению разнообразия способов деятельности и нестандартности её продуктов, и как следствие нереализации креативного потенциала;
- десоциализации ребёнка при условии сохранения уровня креативных способностей и возможности их реализации.

Неэффективность массовых педагогических технологий в работе с детьми с высоким уровнем креативности подтверждается многими исследователями. Так, К.Р. Роджерс, американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистической



Рис. 1. Схема мировоззренческой модели социализации

психологии пишет: «Причина в недостатке творчества – существующая система образования, ориентированная на усредненные стандарты. Получив образование, мы обычно становимся конформистами со стереотипным мышлением, людьми с «заключенным образованием», а не свободными, творческими и оригинально мыслящими людьми» [3, с. 80].

По мнению российского исследователя, доктора психологических наук, О.М. Дьяченко «установка обучения на определенность знаний получаемых ребенком, однозначность его ответов на все вопросы, усвоение готовых схем преобразования действительности ведут к снижению роли воображения, а затем практически к полному его исчезновению у многих детей в системе школьного обучения» [4, с. 58].

Кандидат педагогических наук, Е.Н. Романова отмечает особую роль школы в становлении креативности человека. «Исследования различных систем образования выявили одинаковое снижение креативности детей при поступлении в школу и в подростковом возрасте, – пишет она. Первый пик снижения связан с предъявлением стандартных требований, как к личности, так и к знаниям, умениям, навыкам ученика» [5, с. 12].

Снижение креативности у детей как побочный результат реализации современного массового образования делает актуальным вопрос о поиске нового подхода к решению проблемы социализации детей. Одним из таких подходов может стать предлагаемый автором мировоззренческий подход, основанный на принципах поликультурности, полисоциальности и инструментальности общественных норм и позволяющий формировать у детей способность представлять мир и свои жизненные траектории как вариативные.

На основе мировоззренческого подхода автором разработана модель социализации детей с высоким уровнем креативности, которая включает в себя такие элементы как: мировоззрение, социальное взаимодействие, предметные способности, метапредметные навыки, реализованные в условиях вариативной образовательной среды (Рис. 1). Следует сделать акцент на том, что в предложенной модели мировоззрение является общей рамкой для всех элементов, которые формируются на основе определенных принципов и позволяют успешно осуществлять человеку интеллектуальную, творческую, профессиональную, социальную и иную деятельность.

В основе мировоззренческой модели социализации лежат следующие принципы:

– *Поликультурность*, определяемая как бесконфликтная идентификация ребенка во всем многообразии типов культур и субкультур (этнических, профессиональных, возрастных, гендерных и др.).

– *Полисоциальность*, обеспечивающая сосуществование различных социальных систем с принципиально различными системами ценностей, мировоззренческими установками, повседневными практиками. По мнению доктора социологических наук, Е.Л. Омельченко полисоциальность позволяет человеку «сделать структурный скачок, изменить унаследованный статус, конструировать индивидуальную судьбу через присоединение (реальное или виртуальное) к желаемому стилю жизни» [6, с. 85].

– *Толерантность*, рассматриваемая не только как «терпимость к чужим мнениям и верованиям; снисходительное отношение», но прежде всего как живой интерес к «другому», «иному», «новому».

– *Инструментальность социальных норм*, как принцип, основанный на Мотивационной теории ожиданий В. Врума. Если В. Врум связывает ожидание с воспринимаемой вероятностью достижения человеком конкретного результата, то инструментальность соотносится им с пониманием, что промежуточный результат, приведёт к другому важному результату. Таким образом, можно говорить о том, что инструментальность следования общественным нормам позволяет личности обладать социальной гибкостью и быть более эффективным в реализации творческой деятельности.

– *Вариативность личностных, социальных и профессиональных жизненных стратегий*. Этот принцип позволяет сохранять психологическую устойчивость в ситуации кризисов, которые рассматриваются как точки выбора и принятия решений для дальнейшего движения, а также обеспечивает вариативность творческих продуктов деятельности.

– *Принцип творчества* ориентируется на приобретение ребенком самостоятельного опыта деятельности, самостоятельного поиска решений задач и самостоятельных открытий новых способов действия.

– *Принцип продуктивности деятельности* заключается в том, что деятельность в качестве своего результата должна иметь продукт. При этом разнообразие продуктов творческой деятельности детей должно иметь предельно широкую рамку: от создания конкретных музыкальных и живописных произведений, до разработки нетрадиционного ракурса исследования

и др. Принцип продуктивности тесно связан с проектными технологиями деятельности.

– *Принцип свободы* как возможность совершать внутренний выбор и поступать сообразно своим идеям, убеждениям, ценностям, быть уверенным в своём праве на свободу и признавать неотъемлемость права свободы для каждого человека.

– *Принцип выхода за рамки комфорта* – стремление к расширению рамок деятельности и мышления, способность к отказу от устоявшихся стереотипов, потребность в поиске нового, непривычного, неожиданного, возможность получения нового личностного и социального опыта.

Ключевыми **социальными компетентностями** человека в рамках мировоззренческой модели социализации являются:

– *Социальная мобильность* как возможность смены общественного слоя, социальной позиции, стиля и образа жизни.

– Готовность к осуществлению *социальных проб*, непродолжительному, законченному действию и получения общественно значимой информации при знакомстве с «внешней средой», и рефлексии приобретённого опыта.

– *Социально-психологическая компетентность в определении своих и чужих границ*;

– *Способность к решению конфликтных ситуаций* – умение быстро справляться со стрессом, контролировать свои эмоции и поведение, уделять внимание не только словам других, но и их проявленным чувствам, осознавать и уважительно относиться к различиям, существующим между людьми.

– *Способность к ведению переговоров* – умение отличать отношение к проблемам и отношению к людям, умение держать рамку интереса, способность управлять эмоциями и отказываться от преждевременных суждений, умение быть объективным.

– *Умение работать в проектной сетевой форме*. По результатам проведенных ранее автором исследований [7; 8] коллективная творческая деятельность наиболее эффективна в динамичной, проектно-сетевой форме организации, так как позволяет аккумулировать интеллектуальные, креативные и иные ресурсы участников наиболее оптимальным образом для реализации целей проекта. А также создает условия для вариативности способов осуществления и результатов творческой деятельности.

– *Общие коммуникативные способности личности* (понимание, активное слушание, ораторские способности и др.).

Метапредметные компетентности личности, позволяющие осуществлять индивидуальную и коллективную творческую деятельность тесно связаны со способностью работать в проектно-сетевой форме деятельности. В таблице 1 приведены основные компетентности, сгруппированные по этапам реализации проекта.

Предметные компетентности обеспечивают широту знаний о мире, системах ценностей, культурах и субкультурах, социальных нормах поведения, языковых средствах и многое

другое. Примерный список предметных областей, которыми должен овладеть учащийся: алгебра, астрономия, биология, бридж, география, геометрия, граждановедение, естествознание, игровая культура (игротехника), изобразительное искусство, иностранные языки, информатика и информационные технологии, история, история искусства, культура речи, культурология, литература, математика, методы анализа и обработки информации, мировая художественная культура, музыка, музыкальная культура, обществоведение, основы политики, основы экономики, право, преферанс, проектная работа, психология, религиоведение, технологии мышления, физика, физическая культура и основы спорта, химия, шахматы, экология, экономическая культура, языковая прагматика и др.

Принципиальным условием реализации образовательного процесса, основанного на мировоззренческом подходе, является организация вариативной образовательной среды и формирование представлений о вариативности жизненных траекторий у детей.

Моделирование вариативной образовательной среды предполагает выбор базовых компонентов, организующих образовательную среду. Управление образовательной средой является сложным процессом, включающим разнообразные решения. Модель вариативной среды должна обладать высокой степенью гибкости и пластичности для того, чтобы удовлетворять требованиям дифференцированного процесса социализации детей с высоким креативным потенциалом.

Опорными для моделирования вариативной образовательной среды будут являться такие компоненты и субкомпоненты как: мировоззренческие принципы, социальное взаимодействие, предметные способности, метапредметные навыки.

Частично предложенная модель социализации была реализована автором в 2012-2013 учебном году на базе Центра дополнительного образования детей «Лаборатория путешествий» в рамках образовательной программы «Форсайт: взгляд в будущее», разработанной автором методики построения «дерева возможностей». Целью методики являлось развитие у детей вариативного мышления как компонента креативности в процессе построения образа будущего. Результаты проведённого экспериментального исследования описаны автором в статьях: «Развитие вариативности мышления детей с помощью методики построения «дерева возможностей» и «Стратегии жизненной успешности современных детей» [9; 10].

Подводя итог, следует отметить, что важнейшими условиями процесса социализации детей с высоким креативным потенциалом в рамках мировоззренческого подхода является формирование у ребёнка многообразия представлений о социальных и культурных нормах и типах людей, а также наличие широкого инструментария для осуществления коммуникации (понимание, рефлексия, коммуникативная компетентность и др.). Эти условия позволяют ребёнку сохранять границы своей личности и при этом легко вступать во взаимодействие с другими людьми.

Таблица 1

Метапредметные компетентности личности, необходимые для работы в проектно-сетевой форме

| Этапы проекта | Метапредметные компетентности |
|---------------------|---|
| Инициация | – Умение отказываться от стереотипов; – Готовность к нововведениям; – Решительность; – Креативность; – Способность перенесения знаний из одной области в другую. |
| Планирование | – Умение определять требования, предъявляемые к проектам; – Установление последовательности действий для решения задачи; – Способность к соединению разнородных инструментов в приложении к решению задачи; – Оценка наличных ресурсов; – Подбор информации под поставленную задачу; – Логическое мышление способность пользоваться инструментами анализа, синтеза анализ; – Самоконтроль и самоорганизация; – Мотивация и стимулирование деятельности других людей; – Способность к эффективному делегированию обязанностей; – Способность добиваться результата; – Способность брать ответственность; – Способность оперативно реагировать на изменение ситуации, внешней среды, способность внесения изменений в первоначальный план. |
| Рефлексия | – Способность к рефлексии деятельности и ее результатов. |
| Презентация | – Способность к формированию и защите своей точки зрения; – Способность к публичной речи; – Способность к реферированию. |

Библиографический список

1. Журавлев, В.А. Креативное общество, его особенности и характеристика // Креативная экономика. – 2008. – № 11(23) [Э/п]. – Р/д: <http://www.creativeconomy.ru/articles/2604/>
2. Степанова, Т.Е. Экономика XXI века – экономика основанная на знаниях // Креативная экономика. – 2008. – № 4 [Э/п]. – Р/д: <http://www.creativeconomy.ru/articles/3029/>
3. Роджерс, К. Теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
4. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. – 1988. – № 6.
5. Романова, Е.Н. Педагогические условия формирования готовности младших школьников к креативной деятельности в условиях села: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2012.
6. Омельченко, Е.Л. Молодежь России: из XX в XXI век // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 3(8). – Сер.: Социальные науки.
7. Леутина, А.Л. Информационно-сетевая модель взаимодействия органов государственного управления и самоорганизованных досуговых объединений // Наука как перспективное направление деятельности молодежи: сб. статей молодых ученых по материалам научно-практич. конф. – М., 2009.
8. Леутина, А.Л. Принципы и механизмы сетевой экспертизы проектов самоорганизованных досуговых объединений // Вестник МГУКИ. – 2010. – № 2.
9. Леутина, А.Л. Развитие вариативности мышления детей с помощью методики построения «дерева возможностей» // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 6.
10. Леутина, А.Л. Стратегии жизненной успешности современных детей // Наукovedenie. – 2013. – № 6(19) [Э/п]. – Р/д: <http://naukovedenie.ru/PDF/172PVN613.pdf>

Bibliography

1. Zhuravlev, V.A. Kreativnoe obshchestvo, ego osobennosti i kharakteristika // Kreativnaya ehkonomika. – 2008. – № 11(23) [Eh/r]. – R/d: <http://www.creativeconomy.ru/articles/2604/>
2. Stepanova, T.E. Ehkonomika KhKhI veka – ehkonomika osnovannaya na znaniyakh // Kreativnaya ehkonomika. – 2008. – № 4 [Eh/r]. – R/d: <http://www.creativeconomy.ru/articles/3029/>
3. Rodzhers, K. Teorii tvorchestva: Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – M., 1994.
4. Dlyachenko, O.M. Ob osnovnykh napravleniyakh razvitiya vooobrazheniya doshkolnika // Voprosih psikhologii. – 1988. – № 6.
5. Romanova, E.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti mladshikh shkolnikov k kreativnoy deyatel'nosti v usloviyakh sela: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yoshkar-Ola, 2012.
6. Omeljchenko, E.L. Molodezhj Rossii: iz KhKh v KhKhI vek // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. – 2007. – № 3(8). – Ser.: Socialnihe nauki.
7. Leutina, A.L. Informacionno-setevaya modelj vzaimodeystviya organov gosudarstvennogo upravleniya i samoorganizovannihkh dosugovihkh objhdedinenij // Nauka kak perspektivnoe napravlenie deyatel'nosti molodezhi: sb. statej molodihkh uchenihkh po materialam nauchno-praktich. konf. – M., 2009.
8. Leutina, A.L. Principi i mekhanizmi setevoy ehksptizii proektov samoorganizovannihkh dosugovihkh objhdedinenij // Vestnik MGUKI. – 2010. – № 2.
9. Leutina, A.L. Razvitie variativnosti mihsleniya detej s pomothjyu metodiki postroeniya «dereva vozmozhnostej» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kulturi i iskusstv. – 2013. – № 6.
10. Leutina, A.L. Strategii zhiznennoj uspehnosti sovremennihkh detej // Naukovedenie. – 2013. – № 6(19) [Eh/r]. – R/d: <http://naukovedenie.ru/PDF/172PVN613.pdf>

Статья поступила в редакцию 14.02.14

УДК 793.3

Matsarenko T.N. REALIZATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE EXTRACURRICULAR WORK OF A CHOREOGRAPHY TEACHER. The article presents the requirements for pedagogical activity of a choreography teacher. The specific features and functions of this educational work in the system of additional education of children are described.

Key words: competence approach, choreography teacher, additional education of children, pedagogical activity.

Т.Н. Мацаренко, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва,
E-mail: e-rus@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье представлены: требования к педагогической деятельности педагога – хореографа, специфические особенности, функции педагогической деятельности педагога-хореографа в системе дополнительного образования детей.

Ключевые слова: компетентностный подход, педагог-хореограф, дополнительное образование детей, педагогическая деятельность.

Правительственная Стратегия модернизации российского образования предполагает, что в основу обновленного содержания образования будут положены «ключевые компетентности» необходимые в процессе обучения, не только в школе, но и в дополнительном образовании детей. Основная задача состоит в достижении нового качества, которое отвечает требованиям, предъявляемым к личности в современных быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Требования к педагогам – хореографам основываются на специфике специальности – руководства танцевальным коллективом, что предполагает не только творческую (постановочную) работу, но и управленческую – организаторские функции. В Государственном стандарте по этой специальности предусматриваются следующие аспекты деятельности: «организационная, постановочно-репетиционная, концертно-исполнительская, образовательно-воспитательная работа [1].

Использование компетентностного подхода в деятельности педагога-хореографа предполагает применение профессионально ориентированных знаний и навыков работы с детским хореографическим коллективом, умение решать определенные управленческие задачи, исполнять следующие функции руководителя хореографического коллектива:

- организационно-управленческая (педагог-хореограф выступает организатором хореографического коллектива, способствует его функционированию);
- обучающе – воспитательная (педагог-хореограф обучает исполнительскому мастерству, повышает уровень знаний учащихся, осуществляет духовно-эстетическое воспитание);
- развивающая (равноценное физическое, эмоциональное, эстетическое, интеллектуальное развитие);
- репетиционная (педагог-хореограф осуществляет репетиционный процесс в хореографическом коллективе, способствует наращиванию танцевальной техники, комбинации движений);
- постановочная (педагог-хореограф является постановщиком танцевальных номеров – воплощая художественный замысел, создает композицию и рисунок, подбирает музыку и костюмы).

Одной из главных функций педагога-хореографа является функция **организатора** и руководителя хореографического коллектива, в связи с этим особо следует выделить коммуникативную компетенцию педагога-хореографа. И.И. Зарецкая отмечает, что гуманистическая позиция педагога дополнительного образования проявляется в принятии ребенка, уважении к его индивидуальным возможностям, ориентации на развитие способностей каждого, учете мотивов участия в конкретной творческой деятельности. Ребенок, подросток выбирает учреждение дополнительного образования, вид творческой деятельности, сферу общения, то сообщество, где он будет принят. Недаром одним из показателей эффективности работы педагога дополнительного образования становится сохранность контингента [2].

По Н.И. Тарасову, педагог-хореограф должен выбирать наиболее эффективные методы и формы организации учебного процесса, формулировать и решать педагогические задачи, учитывая уровень танцевальной подготовки учащихся, выбирать оптимальные физические нагрузки на организм ученика, способствовать творческому проявлению танцевальных способностей ученика, побуждать его к самосовершенствованию и росту исполнительского мастерства [3].

Особенность дополнительного образования детей – его **воспитательная** доминанта, которая содействует развитию «культурной одаренности» в условиях досуга, создает организационно-педагогические, методические условия, в которых воспитание танцевальной культуры проходит на основе органичного сочетания многих форм деятельности: репетиции, записи концертной деятельности, участия в праздниках [4]. Учебно-воспитательная работа – составная часть и непереносимое условие творческой деятельности хореографического коллектива. Исполнительский уровень, жизнеспособность, стабильность, перспективы творческого роста в первую очередь зависят от качества учебно-воспитательной работы.

Сформулированы теоретические положения о педагогических возможностях хореографии [5]: искусство танца доступно для изучения любому ребёнку, независимо от его природных дарований и возраста; в хореографии заложен огромный воспитательный и обучающий потенциал, практически не использующийся в общеобразовательной школе. Решая специфические задачи воспитания средствами танца, педагог-хореограф рассматривает их как составную часть комплексного воспитательного процесса, который ведется в образовательном учреждении. Воспитательным моментом является полная занятость учащихся в репертуаре коллектива, которая дает стимул для занятий, так как учащиеся знают, что никто из них не останется в стороне; воспитание традиции в танцевальном коллективе: это и посвящение в хореографы, и переход из младшей группы в старшую и т.д.; воспитание дисциплины, что прививает навыки организованности в процессе труда, воспитывает активное отношение к нему, внутреннюю организованность и целеустремленность [6].

Основной задачей педагога-хореографа в дополнительном образовании детей является гармоничное развитие интеллекта, воли и эмоций учащихся. Занятия по танцу не только эстетически развивают учащихся и формируют художественный вкус, но и способствуют физическому совершенствованию, дисциплинируют и повышают уровень культуры поведения. В то же время

развивается интерес к музыке, которая обогащает и насыщает танец своим эмоциональным содержанием.

В процессе совместной творческой деятельности педагога-хореографа и учащихся танцевальная практика оказывается существенным фактором общего интеллектуального роста детей. Т.О. Бильченко было проведено исследование в детских хореографических коллективах от более чем 300 учащихся разного возраста [7]. Результаты показали, что у большинства учащихся, занимающихся хореографией, происходит равноценное физическое, эмоциональное, эстетическое, интеллектуальное развитие.

Репетиционный процесс является основным звеном учебной, организационно-методической, воспитательной и образовательной работы с хореографическим коллективом. Эффективность репетиции во многом зависит от умело составленного плана работы. Знание педагогом-хореографом творческих возможностей учащихся позволяет достаточно точно и подробно составлять план каждой репетиции. Это требование относится как к начинающим, так и достаточно опытным руководителям. План репетиции включает основные направления деятельности и задачи, которые предстоит решить коллективу. Исходя из плана, педагог-хореограф предварительно ставит перед учащимися конкретные задачи: выучить движения, представить образное содержание номера, его художественно-исполнительские особенности и т.д.

Репетиционная деятельность педагога-хореографа формирует исполнительский стиль учащихся: шлифует технику движений, манеру и характер передачи образа, отрабатывает каждый элемент танца, обращает внимание учащихся на последовательность изучения, на осмысленное восприятие занятия.

Обращаясь к исследованиям педагогов-хореографов, можно найти такие методы и приёмы ведения занятия, которые в настоящее время являются востребованными, интересными, способными помочь освоить танец, понять его изнутри, например, метод одного «рас», который является главным звеном в развитии координации движений. Суть применения данного метода в следующем: новое движение включается в каждую комбинацию, что позволяет тщательно проработать данное «рас». Если кто-то из учащихся не успевает освоить его в первой комбинации, то к концу занятия оно уже усваивается методически грамотно.

Педагог-хореограф В.Д.Тихомиров утверждал, что «в подготовке к освоению искусства хореографии существует две основные части: это техника искусства и художественность» [8]. В работе педагога-хореографа существуют два фактора – это стремление достичь лучшего результата в исполнительской деятельности (учитывая разную подготовку детей) и необходимость вовремя скорректировать композицию с учетом их посещаемости [9].

Проведение генеральной репетиции имеет свои особенности, определяющиеся тем, что она является репетицией, но в то же время несёт на себе приметы концертного выступления (костюмы, грим, свет, звук). Генеральная репетиция является итоговой для определённого этапа подготовки репертуара к концерту, поэтому на ней важно подготовить психологически учащихся к концерту.

Постановочная деятельность является сложным аспектом работы педагога-хореографа, требующим от него образного мышления, творческого воображения, коммуникативных и организаторских способностей, исполнительских, педагогических и репетиционно-постановочных навыков. Педагогу-хореографу нужны не только профессиональные знания своего предмета, но и умение работать с творческим коллективом.

Постановочная работа – индивидуально неповторимый процесс создания хореографического произведения, который осуществляется поэтапно:

- подбор музыкально-хореографического материала;
- формирование идеи и замысла хореографического произведения;
- определение жанра (танец-трагедия, драматический танец, комический танец, лирический танец, учебный танец и др.);
- построение драматургической линии хореографического произведения; работа с музыкальным материалом;
- определение лексики, языка движений, с помощью которого постановщик будет создавать произведение. Лексику во многом определяет выбор стиля будущего танца: классический танец, народно-сценический танец, социальный танец, джаз-танец, танец модерн и др.;

- репетиционно-постановочная работа с исполнителями.

Одним из критериев при подборе репертуара для детского хореографического коллектива является его реальность, соответствие репертуара возможностям учащихся. При создании репертуара хореографического коллектива важно учитывать определенные требования:

- соответствие постановок возрасту и уровню развития учащихся, танцевальные номера должны быть понятны учащимся;
- использование постановок разного жанра: игрового, сюжетного;

- постановки учитывают учебно-тренировочные цели;
- постановки рассчитаны на весь коллектив.

С помощью компетентностного подхода педагогу-хореографу предоставляется возможность реализации не только творческой (постановочной) деятельности, накопленной ранее им в сценической деятельности, но и проявить компетентность и приобрести опыт в управленческо – организаторской работе, что позволяет педагогу-хореографу увидеть и развить новые творческие возможности в педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в области культуры и искусства. Специальность 050700 Педагогика балета. Квалификации: педагог-балетмейстер, педагог балетного танца. Регистрационный № 552 ИСК/СП (утв. Минобразованием РФ 11.02.2003).
2. Зарецкая, И.И. Профессиональная культура педагога Учебное пособие. – М., 2007.
3. Тарасов, Н.И. Классический танец. Школа мужского исполнительства: учеб. пособие для вузов. – СПб., 2008.
4. Брусницына, А.Н. Воспитание танцевальной культуры школьников в хореографических коллективах учреждений дополнительного образования детей: личностно-деятельностный подход: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
5. Фокина, Е.Н. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2002.
6. Тарасов, Н.И. Классический танец. – СПб., 2005.
7. О концепции непрерывного хореографического образования // Хореографическое образование: тенденции развития: сб. тезисов научно-практической конф. – М., 2001.
8. Андреева, Т.Ф. Построение урока классического танца методом одного «pas» // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона: материалы пятой Всероссийской научно-практич. конф. – М., 2007.
9. Кузнецова, Т.М. Индивидуальный стиль педагога-хореографа и его формирование: автореф. дис. канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 1992.

Bibliography

1. Gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya v oblasti kul'tur i iskusstva. Specialnost' 050700 Pedagogika baleta. Kvalifikatsii: pedagog-baletmeyster, pedagog bal'nogo tantsa. Registratsionniy № 552 ISK/SP (utv. Minobrazovaniem RF 11.02.2003).
2. Zareckaya, I.I. Professional'naya kul'tura pedagoga Uchebnoe posobie. – M., 2007.
3. Tarasov, N.I. Klassicheskiy tanec. Shkola muzhskogo ispolnitel'stva: ucheb. posobie dlya vuzov. – SPb., 2008.
4. Brusnicina, A.N. Vospitanie tanceval'noy kul'tur shkolknikov v khoreograficheskikh kolektivakh uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: lichnostno-deyatelnostniy podkhod: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2008.
5. Fokina, E.N. Khoreografiya v obshchegoobrazovatel'noy shkole kak sredstvo garmonizatsii razvitiya lichnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tyumenj, 2002.
6. Tarasov, N.I. Klassicheskiy tanec. – SPb., 2005.
7. O koncepcii neprerivnogo khoreograficheskogo obrazovaniya // Khoreograficheskoe obrazovanie: tendentsii razvitiya: sb. tezisov nauchno-prakticheskoy konf. – M., 2001.
8. Andreeva, T.F. Postroyeniye uroka klassicheskogo tantsa metodom odnogo «pas» // Vuz kul'tur i iskusstv v obrazovatel'noy sisteme regiona: materialy pyatoy Vserossiyskaya nauchno-praktich. konf. – M., 2007.
9. Kuznecova, T.M. Individual'niy stil' pedagoga-khoreografa i ego formirovaniye: avtoref. dis. kand. ped. nauk. – Nizhniy Novgorod, 1992.

Статья поступила в редакцию 08.02.14

УДК 379.8.093

Shvetsova I.V. THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MODERN TECHNOLOGIES IN SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES USED FOR INTELLECTUAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN AN ELEMENTARY SCHOOL. The article presents a long investigation of psychological aspects of a creative personality. The author made an attempt to define the criteria, stages, diagnostic methods, distinguishing features and psychological qualities of a creative personality. The work shows the necessity of the use of technologies in social and culture activity.

Key words: creative process, unconscious, spontaneity, inside, «point of creative frustration», mythological and divergent thinking, pedagogy of social and culture sphere.

**И.В. Швецова, преп. СПб ГБОУ ДОД «Детская школа искусств №11», г. Санкт-Петербург,
E-mail: ishvezova@yandex.ru**

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрываются психологические аспекты творческого процесса, определяются критерии, фазы, излагаются методы диагностики, рассматриваются отличительные черты и психологические особенности творческой личности, доказывается необходимость использования современных технологий социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: творческий процесс, бессознательность, спонтанность, инсайт, «точка креативной фрустрации», «янусианское мышление», мифологическое и дивергентное мышление, педагогика социально-культурной сферы.

Вопросам исследования творческого процесса в научных трудах уделяется большое внимание. Особый интерес вызывают закономерности протекания творческого процесса. Проведенный нами анализ наиболее значимых для нашего исследования категорий творческого процесса позволит нам определить авторскую точку зрения, выявить и проанализировать их взаимосвязь и взаимодействие, разработать на их основе методики интеллектуально-творческого развития ребенка в системе дополнительного музыкального образования. В соответствии с этим задачами данной статьи являются: анализ категорий творчества; конструирование матрицы из взаимосвязи и выбора методов диагностики творческого процесса по его результату и особенностям его протекания.

Творчество, как производство нового – продукта, произведения, идеи, видения, выражения и т.д. – является исключительно человеческим производством. Человек по настоящему творит не только из потребности создать нечто для удовлетворения непосредственной нужды, но и тогда, когда он от этой нужды свободен. И создает новое не только из потребности, но и из возможности – от избытка и игры своих творческих сил, от умения видеть и передать так, как никто до него еще не передавал. Человеческое творчество, многогранно и многолико, поэтому существуют множество взглядов и определений этого понятия.

Я.А. Пономарев [1] предлагает рассматривать творчество с обозначившихся в традиционной психологии, трех позиций. Первая из них рассматривает творчество как деятельность человека, создающего новые ценности (в области искусства, техники, науки, практики), имеющие общественную значимость. Вторая – связывает творчество с деятельностью человека, направленной на самовыражение, самоактуализацию личности. Третья – исследует творчество как решение задач [1].

Для нашего исследования актуальна вторая позиция, так как она тесно связана с областью побуждений индивида к творческой деятельности и затрагивает мотивационный аспект. Способность человека к творчеству, являясь истинно человеческой способностью, означает новый уровень приспособления к действительности и смысл самих отношений с ней. Творческое поведение в целом выступает как умение быстро и правильно реагировать в непредсказуемых, иногда в экстремальных ситуациях. Следовательно, именно творчество является в подлинном смысле слова адекватным поведением в мире, который постоянно находится в движении и непрерывно изменяется. Творческая деятельность является основой и условием развития человека. Если импульс к творчеству как активности самоутверждения не получает разрешения и человек не соединяет себя с миром в акте творчества, то сила этого импульса может обратиться на разрушение, а его утверждение выльется в извращенные или деструктивные формы, в агрессию. Истинный творец не может быть разрушителем или злодеем. Эту философско-психологическую и экзистенциально-этическую проблему рассматривает в своей драме «Моцарт и Сальери» А.С. Пушкин.

Творческая активность это подлинное осуществление свободного проявления духовной природы личности. «"Творчество" (креативность) не есть некоторая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности» [2]. Творческая составляющая человеческого интеллекта определяется его социальной природой и, в частности, диалогической природой его формирования и функционирования. Известный ученый В.С. Библер доказал, что диалогически организованное мышление эволюционировало к возникновению такого его качества, как диалогика. Диалогика, в том числе и логика педагогического диалога, рассматривается «во всей его самостоятельной ценности и значимости в процессе образования и воспитания, прежде всего, как функциональный метод в обширном педагогическом пространстве, в ходе которого вступают в диалог составляющие его типы различных культур» [3].

В отличие от других существ, креативность человека определяется его природой как существа, не только адаптирующегося к природной действительности, но и преобразующего ее, создающего «вторую природу». Следовательно, развитие научно-технического прогресса, зависит от творческих процессов, что обуславливает необходимость изучения их психологических аспектов. Усилия психологов направлены здесь на выявление существенных признаков и закономерностей творческого процесса, разработку методов его диагностики и стимуляции. Творческий процесс – это высокоорганизованная интеллектуальная деятель-

ность, основанная на взаимодействии психической и физической активности индивида. В.Н. Дружинин [4] определяет творческий процесс как реальность, спонтанно возникающую и завершающуюся, и выделяет две формы внешней активности человека: адаптивное поведение и преобразование. Адаптивное поведение включает реактивное поведение, т. е. индивид реагирует на изменение внешней среды. Преобразование включает творчество и разрушение. В отличие от предметной деятельности, которую В.Н. Дружинин относит к адаптивным формам поведения, творческий процесс относится к преобразованию как форме внешней активности и принципиально отличается от предметной деятельности. Отличие заключается в том, что предметная деятельность исчерпывает себя по достижению цели, ее результат всегда предсказуем. В то время как в творческом процессе происходит рассогласование цели и получаемого результата. Творческий человек видит «побочные продукты» предметной деятельности, которые, по сути, являются творением нового, а нетворческий видит только результаты по достижению цели, проходя мимо новизны. Если говорить о признаках творческого процесса, то практически все исследователи подчеркивают его непредсказуемость.

Результаты исследований многих ученых (Д. Бери и Д.Э. Бродбент, М. Рей и Р. Майерс [5] и др.), которые занимались проблемой бессознательного, показали, что сознание только в конце творческого процесса готово принять продукт творчества. Но сам процесс творческого поиска происходит на бессознательном, или интуитивном уровне. Таким образом, первый признак творческого процесса – *бессознательность*. Однако эта бессознательность подготовлена всем ходом предшествующей деятельности индивида. Вторым признаком – *спонтанность*, внезапность, кажущаяся независимость от внешних причин. Третьим признаком является – *непредсказуемость* результата. В качестве четвертого признака, можно выделить – *автономность*, которая характеризуется как бесконтрольность, независимость и самостоятельность протекания творческого процесса. Помимо выше перечисленных признаков, профессор Е.П. Ильин характеризует творческий процесс, как единую целостную систему [6].

Для разных областей знания, творческий процесс является специфичным, но обладает некоторыми общими характеристиками. Этой общей характеристикой являются этапы или фазы творческого процесса. Это накопление, вынашивание и озарение. На первом этапе – накопления, идет активный сбор информации, который может заключаться: в чтении соответствующей литературы, беседах с экспертами, наблюдении, записях, измерениях и т. д. Вторая фаза заключается в том, что автор идеи размышляет над проблемой. Концентрируясь, он мысленно моделирует ситуацию. В это время, художник задумчиво смотрит на чистый холст, писатель – на чистый лист бумаги, музыкант сидит за инструментом, инженер – часами «гипнотизирует» чертеж, не находя нужного решения. Третья фаза – вынашивания, заключается в прекращении попыток решить проблему, и полном переключении деятельности. Отключившись от творческого процесса, человек решает сходить прогуляться, сесть за руль автомобиля или просто вздремнуть. И если у творца в голове накопилось достаточное количество информации по интересующей проблеме, и он достиг психологического состояния, необходимого для прорыва, то фаза вынашивания завершается озарением. Похожую периодизацию приводит Я.А. Пономарев в своей работе «Перспективы развития психологического творчества» [1]. Итак, первая фаза – это фаза постановки проблемы, сбора, накопления и обработки материала. Я.А. Пономарев называет ее начальным этапом творческого процесса, при котором активным является сознание субъекта. Вторая фаза – созревание. На этом этапе в основном работает подсознание. Решение проблемы, как бы, отложено на время, а человек живет повседневной жизнью. Третья – фаза озарения, или инсайта. В этот момент решение полностью появляется в сознании, иногда совершенно неожиданно. Вторую и третью фазы Я.А. Пономарев называет этапом решения, когда активно бессознательное. Четвертая фаза – это фаза проверки или контроля, сознание активно. Эту фазу Я.А. Пономарев называет этапом развития идеи, ее окончательным оформлением и проверки [1, с. 181].

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе нередко встречается большее количество фаз или этапов творческого процесса. Так, например, Майерс Рон добавил в процесс креативности пятую фазу, которую назвал «Пер-

вый инсайт» – эта стадия предшествует фазе подготовки [7, с. 194]. Именно здесь впервые может «промелькнуть» мысль возникновения оригинальной идеи. Американский ученый Р. Мэй [8], анализируя данное явление, назвал эту стадию – исходной точкой возникновения идеи. Он констатировал тот факт, что у людей, в этот момент, происходят психофизиологические изменения на неосознанном уровне: сужается поле зрения, снижается аппетит, наблюдается общее беспокойство.

Российский исследователь Г.А. Зайниев в работе «Эволюция и изобретатель» [9] говорит о том, что: «новые цели, для достижения которых необходимо переделать концепцию процесса, позволяют снять психологическую инерцию и увидеть новые ресурсы развития процесса» [9, с. 116]. Ученый изложил последовательность творческого процесса: период творческой готовности, зарождение идеи, стадия поисков решения, получение принципа изобретения, построение упрощенной модели и совершенствование ее; оценка альтернативных вариантов [9, с. 117].

Однако, нам ближе трактовка творческого процесса, предложенная А.Л. Галиным [10], т.к. она непосредственно ориентирована на музыкально – творческий процесс. А.Л. Галин, рассматривает психологические характеристики личности и акцентирует внимание на том, что стадии творческого процесса – не просто некие «действия» внутренне-однообразного человека, но различные состояния его психики в целом или его души. В связи с этим А.Л. Галин дает психологическую характеристику творческого процесса, и выделяет следующие его составляющие: начало творчества – интерес к явлению; наблюдение за явлением – подразумевает рациональную деятельность человека; осмысление явления и появление в сознании нового целого; состояние внутренней свободы и появление «грез» как переходного состояния между подсознанием и сознанием; прозрение и связанное с ним ощущение внутренней целостности [10, с. 8-9]. В этом перечне преимущественное значение *формированию нового в подсознании* в виде некоторого собирательного образа, вобравшего в себя иногда не явно выраженные чувства и мысли; *состояние внутренней свободы*, представляющих собой оттапливание от логики и аналитического мышления; *прозрение*, позволяющее, с одной стороны фантазировать, разворачивать образы, но, с другой стороны сохраняется способность к осознанию и воплощению первоначально возникших неясных мыслей и чувств. Следовательно, принципиальная схема творческого процесса, не смотря на многообразие описаний, состоит в присутствии осознаваемых и неосознаваемых этапов, пассивной и активной фазы сознания, а так же наличия определенных психологических качеств человека. Однако все авторы схожи в одном – запуск механизма творческого процесса происходит в сфере сознания, затем продолжается в его сфере бессознательного и, в конечном итоге, возвращается в область сознания.

Для любого творческого процесса общей является его структура. Структурно-уровневая модель психологического механизма творчества, разработанная Я.А. Пономаревым [1] представляет собой две взаимопроницающие сферы, внешние границы которых – это абстрактные границы мышления. Снизу находится сфера интуитивного, сверху – логического мышления. Я.А. Пономарев характеризует творческий процесс, как уровень переход, где встречаются логика и интуиция. Чтобы передать это решение другому человеку, интуитивное решение необходимо вербализовать, формализовать – оформить логически. Отсюда эффект опережения «эмоциональным решением» решения «интеллектуального» [1, с. 185].

Эмпирическое изучение творческого процесса реализуется с использованием следующих методов: анализ процесса решения малых творческих задач; использование наводящих задач; методы экспертной оценки; шкалы личностных опросников и проективных тестов (например, MMPI, тест Роршаха), которые могут давать информацию о выраженности творческого начала [2]. В педагогической практике широко используются специальные тесты креативности, использующие задачи, так называемого «открытого типа», т.е. задачи, имеющие несколько вариантов ответов. Эти задачи принципиально отличаются от тестов интеллекта, подразумевающих один ответ.

Факторы влияющие на интенсивность и продуктивность творческой деятельности подразделяются на ситуативные и личностные. К личностным – «относятся устойчивые свойства, черты личности или характера, которые могут на состояние, вызванное той или иной ситуацией» [2, с. 168]. Личностные фак-

торы могут быть и положительными, и отрицательными. К числу последних относятся конформизм, устойчивое доминирование отрицательных эмоций; доминирование мотивации избегания неудач над мотивацией стремления к успеху, наличие фиксированной установки на конкретный результат, и др. [2, с. 168]. Аналогично и ситуативные факторы подразделяются на негативные и позитивные. К негативным ситуативным факторам относятся состояние стресса, состояние повышенной напряженности, слишком сильная или слишком слабая мотивация, эмоциональная подавленность.

Сложность и многогранность самого феномена «творческий процесс» вызывает взаимопроникновение ряда его составляющих. Мы выполнили попытку структурирования основных характеристик творческого процесса.

При структурировании основных характеристик творческого процесса целесообразно использовать метод пересекающихся параметров. Использование этого метода требует выделения наиболее общих групп с последовательным их разукрупнением по ряду параметров. Крупные группы сформированы по психологическим признакам последовательности творческого процесса (этапы процесса): активное накопление знания; работа на уровне подсознания; сознательное или бессознательное, спонтанное вдохновение; полное включение сознания. Каждому этапу творческого процесса характеризуется специфическим набором фаз и критериев творчества.

На этапе *активного накопления знаний* начальной фазой является постановка проблемы, затем на подсознании срабатывает фаза созревания и только после этого возникает «сырая», но оригинальная идея. С позиций психологии каждой фазе соответствуют как интуитивное преодоление логически – устоявшихся критериев, ярко выраженное эмоциональное состояние. Этап *творчества на уровне подсознания* содержит фазу созревания и фазу озарения. Первая характеризуется не просто ощущением, но осмысленным пониманием новизны результата, на второй фазе происходит процесс осознания того факта, что происшедшая неожиданность не была случайной, а имеет связь с тем, что случилось непосредственно перед точкой неожиданности [11]. Бессознательная деятельность протекает с различной интенсивностью, и при вяло текущей деятельности озарение не наступает.

Анализируя третий этап творчества – *сознательное или бессознательное, спонтанное вдохновение*, мы опираемся справедливость народной мудрости о том, что успех – это 10% таланта и 90% тяжелой работы. Этот этап творчества проявляется по-разному в науке и в искусстве. В научном процессе реализуется природа ума, здесь вдохновение не главное. Вдохновение – это состояние, а оно бывает спонтанным и подготовленным. Научное исследование имеет «ключи» вдохновения и его можно подготовить. На вопрос, что такое вдохновение в искусстве человечество ищет ответ много веков. Факт в том, без вдохновения нет озарения, что оно редкий «гость» в психической жизни человека, что оно спонтанно. Вдохновение – результат интенсивных процессов в бессознательном, опирающийся на «продуктивный спонтанный слой предмышления» [12].

Этап *полного включения сознания* в науке содержит фазы осознанного принятия решений, контроля и проверки идеи и конечного результата. В искусстве, если вернуться к народной мудрости, этот этап содержит 90% тяжелой работы.

Опираясь на полученные данные, мы можем говорить о том, что творчество – это сложная взаимосвязь сознательных и бессознательных процессов, которые на определенных фазах переплетаются и дополняют друг друга.

В изучении психологических аспектов творческого процесса важным представляется вопрос о «нормативности» творческого процесса, о его доступности для всех или только для определенных лиц в редкие моменты вдохновения. С одной стороны, если творческий процесс признать нормативным, то можно сделать вывод о том, что он присущ каждому человеку, будь то взрослый или ребенок. Следовательно, творческий процесс можно тренировать. Однако многие ученые (С.Д. Смирнов, Ф. Барон, Х. Груббер и С. Девис, Б. Хеннеси и др.) считают, что способность к творчеству тренировать нельзя. «Можно ли научить творчеству, «сформировав» творческую деятельность, и получить необходимые «приращения на полюсе субъекта?» Ответ может быть только отрицательным. Творчество есть прерогатива свободной, способной саморазвиться личности» [2].

В современных условиях для раскрытия интеллектуально-творческого потенциала и дальнейшего совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков, наиболее эффективными являются технологии социально-культурной деятельности, включающие все многообразие форм, методов и средств. Социально-культурная деятельность, это не статичное понятие, а живой, динамичный процесс, развивающийся во времени и отражающий социокультурную ситуацию в обществе. Поэтому основное содержание социально-культурной деятельности диктуется особенностями сложившейся системы социально-культурных общественных отношений: противостоять подмене понятий ценностей культуры и ее девальвации, способствовать сохранению культурного наследия; создавать условия и способствовать повышению уровня общей культуры каждого человека; осуществлять дифференцированный подход, обеспечивая, продвинутому в культурном отношении контингенту реализацию интеллектуального и творческого потенциала; эффективно использовать в социально-культурной работе популярные у общества перспективные формы и средства досуговой деятельности; стимулировать развитие творческой активности в создании различных самостоятельных творческих объединений [13, с. 45].

Основным принципом педагогического воздействия на развитие интеллектуально-творческих способностей личности в условиях досуга, является учет индивидуальных особенностей, потребностей и интересов человека. Опираясь на принципы общей педагогики, педагогика социально-культурной сферы имеет свои особенности, которая заключается в том, что ребенку деятельность не навязывается педагогом, а создаются психолого-педагогические условия для его социализации и инкультурации. В предлагаемой нами программе развития интеллектуально-творческих способностей детей 6-9 лет, делается акцент на стимулировании познавательной активности детей в нестандартной ситуации. Исследование поведения младших школьников в экстремальных ситуациях показало, что независимо от возрастных особенностей основная тенденция заключается в пассивно-выжидательной реакции детей на нестандартную ситуацию, в то время как решение интеллектуально-творческих задач требует от человека максимальной активности и мобилизации внутреннего потенциала. Этот факт потребовал проанализировать связь творческого процесса с другими когнитивными процессами, в частности, с интеллектом. Психологические эксперименты показывают, что лица с низким интеллектом не обладают способностью к творчеству, то есть достаточный уровень интеллекта является необходимым его условием. Так, например, М.А. Холодная в своей работе «Психология интеллекта», говорит о том, что креативность невозможна при низком уровне конвергентных способностей, но и высокий уровень не гарантирует высокую креативность. Однако надо заметить, что наивысшие показатели креативности демонстрировали испытуемые с максимальным коэффициентом IQ [13, с. 45]. В рамках нашего исследования интеллект рассматривался как способность к усвоению, накоплению и практическому использованию знаний индивидом. Анализ полученных данных, в ходе анкетирования учащихся преподавателями Детских школ искусств и Детских музыкальных школ, показал, что в период с 1992 г. – 2012 г. интеллектуальный уровень поступающих детей снизился в два раза. Также мы можем констатировать тот факт, что сузился круг познавательных интересов и наблюдается ярко выраженная пассивность в отношении какой-либо деятельности, в том числе и творческой.

Обычно человек с нормальным интеллектом обладает и нормальными творческими способностями. Научно доказано, что пути интеллекта и творчества начинают расходиться в области IQ, который равен коэффициенту 120 (пороговая теория). Установлен тот факт, что творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту. В творческом процессе присутствует так называемое «янусианское мышление», которое выражается в способности человека, мыслить в двух противоположных направлениях. Помимо «янусианского мышления», присутствуют и два других вида мышления: научное и мифологическое. Психологическая наука рассматривает творческий процесс, как результат дивергентного мышления, как, интуитивный процесс, позволяющий анализировать проблему в различных направлениях. Дивергентное мышление (от лат. *diverge* – расходиться), определяется как, метод творческого мышления, применяемый для решения проблем и задач. Этот вид мышления, в отличие от конвергентного позволяет разно-

образить пути решения поставленной задачи, приводит к оригинальным идеям, неожиданным выводам и результатам. Данный вид мышления тесно связан с воображением и служит средством порождения большого количества оригинальных и разнообразных идей, отличающихся не предсказуемостью и не стандартностью.

Исследованиями дивергентного мышления занимались и занимаются как зарубежные (Е. Торранс, Д. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Груббер, А. Б. Шнедер, Д. Роджерс), так и отечественные исследователи [14; 15]. В своих исследованиях ученые подчеркивают – цель дивергентного мышления, это поиск новых форм деятельности и развитие исследовательского интереса. Отличительной особенностью этого вида мышления является способность человека строить гипотезы, давать оценку, анализировать и классифицировать полученные знания. Основные характеристики дивергентного мышления выражаются в – целостности и системности; рефлексивности; инновационности; критичности; самоопределение в ситуации неопределенности; гибкости; продуктивности. Процесс развития дивергентного мышления детей должен быть направлен на активизацию их внутренних личностных интеллектуально-творческих ресурсов с тем, чтобы, включаясь, в дальнейшем, в профессиональную или иную деятельность, они смогли полностью реализовать заложенный в них творческий потенциал. Поэтому, суть творчества состоит не в особенностях мыслительных операций, а в способности преодолевать стереотипы на заключительном этапе мыслительного синтеза. Если говорить о психологических особенностях творческой личности, то наряду с такими качествами как непосредственность, острота восприятия, непредсказуемость, спонтанность, наиболее ярко выраженной чертой является такая черта, как «детскость», которая порой доходит до инфантилизма. Однако секрет творчества и заключается в сохранении ощущения детства и юности на всю жизнь. В детстве нет никаких ограничений для того, чтобы свободно творить.

Спонтанность творческого процесса создает достаточно трудностей в его изучении. Поэтому для его диагностики, используются различные методы: анализ решения проблемных ситуаций и творческих задач; шкалы проективных тестов; метод экспертных оценок; метод анализа продуктов деятельности для определения новизны и оригинальности.

Существующие методы делятся на две группы: методы, которые диагностируют творческий процесс по его результату и методы, диагностирующие особенности его протекания. Очевидно, что большинство существующих и используемых в настоящее время методов относятся к первой группе. Однако анализ категорий творческого процесса и, выявление их взаимосвязи, позволяет утверждать, что механизм творческого процесса имеет достаточно сложную природу, и на сегодняшний день актуальным является поиск методов второй группы, которые позволили бы определить закономерности творческого процесса, его сущностные характеристики.

Вывод. Исследование творческого процесса является составной частью психологии личности, психологии мотивации, общей и музыкальной педагогики, философии и ряда других наук, что неизбежно приводит к разнообразию формулировок творческого процесса. Но при всем разнообразии общим является то, что творчеству нельзя научить, а сама творческая личность – это, прежде всего, личность, свободная от предрассудков и стереотипов. Творческое начало присутствует в самом определении «деятельность». Эта категория в философско-педагогической литературе определяется как творческое преобразование окружающей действительности. В этом процессе человек, прежде всего, изменяет самого себя, совершенствует (или деградирует) свою психику и способности. Понимание деятельности как творчества дает возможность выявить те пути, которые позволят решить проблемы ряда педагогических наук и в т.ч. музыкальной педагогики. Признаки, этапы и критерии творческого процесса находятся в диалектическом единстве и взаимопроникновении. Однако диагностика творческого процесса, столь необходимая для интеллектуально-творческого развития ребенка в музыкальном классе в системе дополнительного образования, привела к необходимости изучения их взаимного действия. Выполненное нами структурирование признаков, этапов и критериев творческого процесса необходимо для научной разработки методов оптимизации развития ребенка и используется в практике педагогического процесса с целью его совершенствования.

Библиографический список

1. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / под. ред. Д.В. Ушакова. – М., 2006.
2. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов по направлению и специальности психологии. – М., 2007.
3. Корнющенко, Д.И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования : учебно-методический курс. – М., 2009.
4. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология. Электронная библиотека Попечительского совета механико-математического факультета Московского государственного университета Добавлена в каталог: 13.02.2007.
5. Рон, М. Привычки высокоэффективных христиан. – СПб., 2006.
6. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб., 2011.
7. Рон, М. Привычки высокоэффективных христиан. – СПб., 2006.
8. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования (The art of counselling : как давать и обретать душевное здоровье). – М., 2012.
9. Зайниев, Г.А. Эволюция и изобретатель. – М., 2007.
10. Галин, А.Л. Соотношения активностей сфер чувств и мысли в психологическом развитии человека: учеб. пособие. – Новосибирск, 2005.
11. [Э/п]. – Р/д: <http://www.psychologos.ru/%D0%9E%D0%B7%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
12. [Э/п]. – Р/д: <http://www.s-genius.ru/pedagogica/vdochnovenije.htm>
13. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие / под науч. ред. проф. Е.Г. Григорьевой. – Тамбов, 2005.
14. Спиркин, А.Г. Философия. – М., 2005.
15. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 2006.

Bibliography

1. Psikhologiya tvorchestva: shkola Ya.A. Ponomareva / pod. red. D.V. Ushakova. – M., 2006.
2. Smirnov, S.D. Pedagogika i psikhologiya viysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti: ucheb. posobie dlya studentov po napravleniyu i special'nostyam psikhologii. – M., 2007.
3. Korniyutchenko, D.I. Integral'naya dialogika: intensivnaya tekhnologiya gumanitarnogo obrazovaniya : uchebno-metodicheskiy kurs. – M., 2009.
4. Druzhinin, V.N. Eksperimental'naya psikhologiya. Ehlektronnaya biblioteka Popechitel'skogo soveta mekhaniko-matematicheskogo fakul'teta Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta Dobavlena v katalog: 13.02.2007.
5. Ron, M. Privichki vihsokoeffektivnikh khristian. – SPb., 2006.
6. Iljin, E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb., 2011.
7. Ron, M. Privichki vihsokoeffektivnikh khristian. – SPb., 2006.
8. Mehyj, R. Iskustvo psikhologicheskogo konsultirovaniya (The art of counselling : kak davat' i obretat' dushevnoe zdorovje). – M., 2012.
9. Zayjniyev, G.A. Ehvoluciya i izobretatel'. – M., 2007.
10. Galin, A.L. Sootnosheniya aktivnostey sfer chuvstv i mihsl' v psikhologicheskom razvitii cheloveka: ucheb. posobie. – Novosibirsk, 2005.
11. [Eh/r]. – R/d: <http://www.psychologos.ru/%D0%9E%D0%B7%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
12. [Eh/r]. – R/d: <http://www.s-genius.ru/pedagogica/vdochnovenije.htm>
13. Sovremennye tekhnologii social'no-kul'turnoy deyatel'nosti: ucheb. posobie / pod nauch. red. prof. E.G. Grigor'evoy. – Tambov, 2005.
14. Spirkin, A.G. Filosofiya. – M., 2005.
15. Bochkarev, L.L. Psikhologiya muzikal'noy deyatel'nosti. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 10.02.14

УДК 378.316.6

Anufrieva J.V. PROCESS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF PREPARATION OF SPECIALISTS IN ECONOMICS IN AN EDUCATIONAL SYSTEM «SCHOOL-UNIVERSITY-INDUSTRY-BUSINESS». The paper answers the questions of management of forming of a personality through creation of pedagogical conditions and methods that allow modifying the process of continuous training of specialists in Economics in an educational system «school-university-industry-business». The work shows the results of the investigation of motivational orientation of the students. Some other questions of pedagogical management in the system of education of economists are considered.

Key words: motivational orientation, moral and labor component, profile classes, leader group, training of masters, economic thinking, process of pedagogical management.

Ю.В. Ануфриева, канд. пед. наук, доц. каф. «Экономика транспорта» ФГБОУ ВПО СГУПС, г. Новосибирск,
E-mail: juli24@cn.ru

ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ-ПРОИЗВОДСТВО-БИЗНЕС»

Статья содержит вопросы управления становлением личности через создание педагогических условий и методов позволяющих корректировать процесс непрерывной подготовки кадров направления «Экономика» в образовательной системе «школа-вуз-производство-бизнес». Представлены результаты исследований мотивационных установок обучающихся. Рассматриваются вопросы педагогического менеджмента в системе подготовки экономических кадров.

Ключевые слова: мотивационные установки, нравственно-трудовая составляющая, профильные классы, лидерская группа, подготовка магистров, ядро педагогики, экономическое мышление, процесс педагогического менеджмента.

Одним из важнейших механизмов успешных бизнес-процессов, влияющим на экономическую эффективность работы высшего учебного заведения является качество образования. Внимание к этой проблеме связано с особенностями в структуре национального богатства России, когда 50% составляет человеческий капитал. Как следствие, любые экономические преоб-

разования с точки зрения внедрения инноваций и новых технологий не возможны без повышения качества всей системы непрерывного образования «школа-техникум-вуз-бизнес», модернизацию высшей школы. На наш взгляд, «качество» – это категория не только технологическая, организационная, но психолого-педагогическая.

Результаты анализа потребности в выпускниках среди организаций
разного типа и формы собственности

Таблица 1

| Степень потребности в выпускниках | Тип организации-работодателя | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| | КР | КИ | НР | НИ | Гос |
| Большая потребность | 8% | 18% | 13% | 2% | 31% |
| Средняя потребность | 17% | 12% | 32% | 2% | 25% |
| Минимальная потребность | 75% | 70% | 55% | 96% | 44% |

Примечание: КР (крупные российские), КИ (крупные иностранные), НР (небольшие российские), НИ (небольшие иностранные), Гос (государственные организации).

Как показывают исследования, основной проблемой при трудоустройстве выпускников остается нежелание работодателей принимать на работу молодых специалистов и об отсутствии у них заинтересованности участия в подготовке. Около 60% работодателей говорят о том, что выпускники им не нужны. Результаты нашего опроса, проведенного среди 50 организаций в 2012-2013 годах, представлены в таблице 1.

Необходимо отметить, что существуют скрытые неопределенности, такие как стоимость выпускника на рынке труда, материальные расходы на функционирование образовательных учреждений и др. Так, результаты анкетирования студентов факультета «Мировая экономика» СГУПС показали, что: около 62,5% слышали о существовании программ, проводимых государством в поддержку молодых специалистов, 37,5% ничего о них не знают. Практически все респонденты выразили желание на получение престижного места работы. Была обозначена необходимость введения закона о принятии на работу выпускников без наличия трудового стажа. В сложившейся социально-экономической ситуации на рынке трудовых ресурсов, должен работать тезис: «У кого знания – у того сила!».

Происходящие изменения в России в системе управления трудовыми ресурсами и трудовыми отношениями затронули глубинные основы всей системы образования, к числу которых относятся вопросы мотивации к обучению. Эти вопросы непосредственно касаются содержания и мотивов обучения, организации управления учебным процессом, отношением всех объектов и субъектов образования, на уровне вуз-школа-отрасль, преподаватель-студент и т.д. Это сложная многоуровневая система взаимоотношений, где важной составляющей общей мотивации является отношение человека к труду [1, с. 62].

Можно выделить три группы факторов, определяющих отношение к труду: 1- зависящих от самого работника (преподавателя, студента, учащегося); 2- общее положение дел в трудо-

вом коллективе, вузе или школе; 3- ситуация в государстве (в бизнесе). В рамках рассматриваемой проблемы эти реалии можно представить в виде нескольких способов реализации на практике в виде организации возможных систем факторов мотивации к обучению: преподаватель-студент; школа-вуз; государство-отрасль-бизнес или вуз-школа; студент-преподаватель; бизнес-отрасль-государство.

Существенно определить какие факторы являются определяющими в реальной практике общества. Полученные результаты нашего тестирования преподавателей показали, что мотивация преподавателей к работе, заметно ухудшается. Сле-

дует заметить, что существующие практические подходы к стимулированию труда работников профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений позволяют сегодня обеспечить взаимосвязь уровня заработной платы с их квалификацией и результатом труда.

Подобная ситуация наблюдается у значительной части студентов, которые не видят пользы от своего потенциала развития, недостаточно понимают необходимость от самосовершенствования, саморазвития. Как результат эти выпускники на рынке труда испытывают заметные трудности при трудоустройстве. Основными причинами подобного явления являются: отсутствие знаний о механизме функционирования рынка труда, неумение вести переговоры с работодателем; несоответствие практических и теоретических знаний, умений с требованиями производства; отсутствие практического опыта работы, низкая профессиональная квалификация, мотивация выпускников только на высококвалифицированную и престижную работу.

Вопросы подготовки современных кадров непосредственно связаны сегодня с проблемой снижения рисков при приеме на работу выпускников вуза. Для снижения этих рисков, сегодня государство возлагает на бизнес большие надежды по контролю ситуации на рынке труда. Происходящие изменения в практических подходах к управлению педагогическими составляющими несколько изменили тенденцию осведомленности студентов о будущей работе, полученные нами результаты представлены в таблице 2.

Проведенные исследования, в начале 2000 года, показали необходимость применения в учебном процессе педагогических методов и условий, которые развивают морально-нравственные составляющие личности будущих специалистов. В довузовской подготовке учащихся в системе «школа-вуз» активно используется тестирование, опросы, анкетирование обучаемых, с целью изучения их индивидуальных характеристик [2, с. 90]. Несомненно, получаемая информация носит вероятностный характер.

Таблица 2

Осведомленность студентов о будущей работе

| Сведения о будущей работе | Представляют хорошо | Отчетливо не представляют | Совсем не знают |
|--|---------------------|---------------------------|-----------------|
| Содержание и условия будущей работы | 46 | 47 | 7 |
| Профессиональные требования к специалистам | 54,5 | 37 | 8,5 |
| Свои личные качества к выполнению работы по профессии | 38,5 | 51,8 | 24,5 |
| Величину заработной платы | 43,6 | 38,9 | 17,5 |
| Первоначальную должность | 34,7 | 40,1 | 25,2 |
| Возможность профессионального роста и повышения квалификации | 21,2 | 53,9 | 24,9 |

Таблица 3

Сформированные интеллектуальные умения учащихся, в %

| Умения | Мнение учителей школ | Мнение преподавателей вузов |
|---------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| 1. Анализировать | 80 | 30 |
| 2. Выделять основу | 90 | 17 |
| 3. Сравнивать | 90 | 9 |
| 4. Обобщать и систематизировать | 80 | 20 |
| 5. Доказывать и опровергать | 85 | 18 |
| Классифицировать | 30 | 28 |
| Моделировать | 35 | 9 |

Таблица 4

Анализ профессиональной направленности учащихся

| Вопросы | Учащиеся 11 класса, проц. | Выпускники ПК, проц. |
|--|------------------------------|-------------------------|
| 1. Выполняют ли профильные классы свою функцию в вашем понимании смысла обучения в школе | 68 | 92 |
| 2. Считаешь ли ты, что профильные классы помогают в осуществлении выбора профессии и подготовке к ее получению | 81 | 85 |
| 3. Удовлетворяет ли учеба в профильном классе твои интересы: | | |
| - да, полностью | 14 | 54 |
| - практически удовлетворяет | 32 | 40 |
| - удовлетворяет, но не совсем | 41 | 6 |
| - совсем не удовлетворяет | 14 | — |
| 4. В чем ты видишь смысл обучения в профильном классе? | | |
| В познании, понятии окружающей жизни | 16 | 15 |
| В развитии интересов и способностей | 38 | 58 |
| В познании основ наук | 30 | 58 |
| В подготовке к профессии | 30 | 64 |
| 5. Выберите мотивы развития вашей будущей карьеры: | | |
| - профессиональная компетентность | 14 | |
| - менеджмент | 27 | |
| - автономия | 22 | |
| - стабильность | 46 | |
| - интеграция стилей жизни | 46 | |
| - предпринимательство | 52 | |

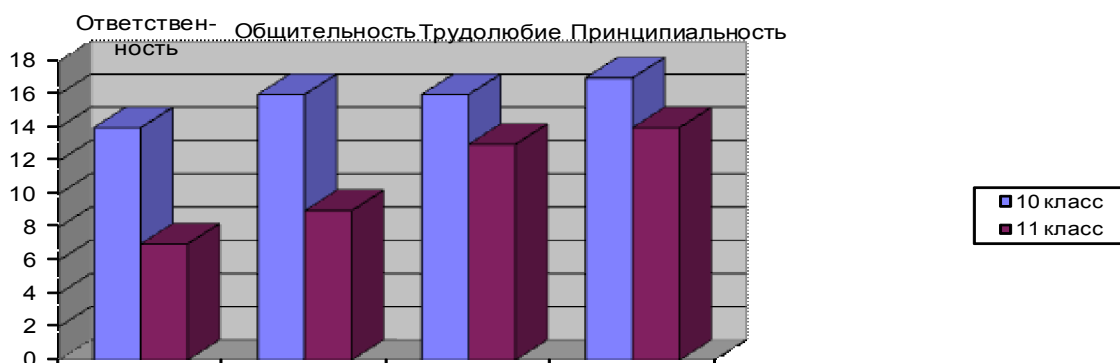


Рис. 1. Ранговые характеристики личности учащихся

Тем не менее, как показывает практика, она позволяет внести важные коррекционные поправки на всех этапах педагогического процесса. В образовательной системе «школа – вуз» одна из существенных проблем – диагностика профессиональных склонностей учащихся. Однако выявление, какие из качеств личности и учебные умения следует отнести к потенциальной предрасположенности к инженерной деятельности, достаточно сложная проблема. Анализ результатов наших опросов, представленных в таблице 3, позволяют сделать следующие выводы.

Таким образом, преподаватели вузов, например, относят к ним умения: анализировать, классифицировать, конструировать приборы, машины; развитость абстрактно мыслить; коммуникабельность и т.д.

Диагностика учащихся 10 профильных классов при СГУП-Се показала, что на начальном этапе не более чем у 15% учащихся эти качества выше среднего уровня. Педагогическая практика для разрешения подобных проблем рекомендует: обязательный учет мотивационных установок учащихся; изучение предметов с опорой на удовлетворение стремления учащихся к самовыражению; использование в учебном процессе процедур, направленных на удовлетворение творческих потребностей обучаемых. В нашей практике на контрольном этапе проводилась диагностика верной профессиональной направленности, интересов учащихся. Результаты исследований учащихся 11 классов за 2011-2013 гг. представлены в таблице 4.

Одним из преимущественных мотивов развития карьеры учащиеся выбирают предпринимательство, стабильность и интеграцию (сочетание карьеры и семьи) и формирование позитивного экономического мышления. Большой научный и практи-

ческий интерес представляла проблема как выявления ценностных ориентаций личности учащихся 10 и 11 классов, так и динамика изменения характеристик личности учащихся в процессе изучения экономического предмета. Результаты анкетирования ранжировались на основе вычисления медианы ряда с последующим определением процента учащихся с меньшей или большей величиной той или иной характеристики.

Полученные данные позволили сделать вывод, что стремление учащихся к социальным контактам, духовное удовлетворение занимают не последнее место в жизни учащихся. Наиболее высокую оценку со стороны обучающихся получили такие качества, как ответственность, трудолюбие, принципиальность и др.

На рис. 1 приведены примеры изменений ранговых характеристик учащихся за два года обучения в профильных классах СГУПС. Видно, что в процессе изучения экономики у учащихся происходит перераспределение приоритетов.

Полученные результаты указывают на высокую степень готовности учащихся к выбору профессии, удовлетворительную корреляцию данных по исследованию характеристик личности, формируемых при изучении предметов «Основы экономики», «Технология профессиональной карьеры». Эффективное поведение на рынке труда» и ценностей, которые выделяют учащиеся.

Однако проведенное тестирование в 2011-2013 годах учащихся профильных классов и участников лидерской группы студентов экономического факультета показывает, что произошли существенные изменения в мотивации и ценностных качествах. На первый план выходят коммуникативные качества: умение работать в коллективе, общительность, а также креативное

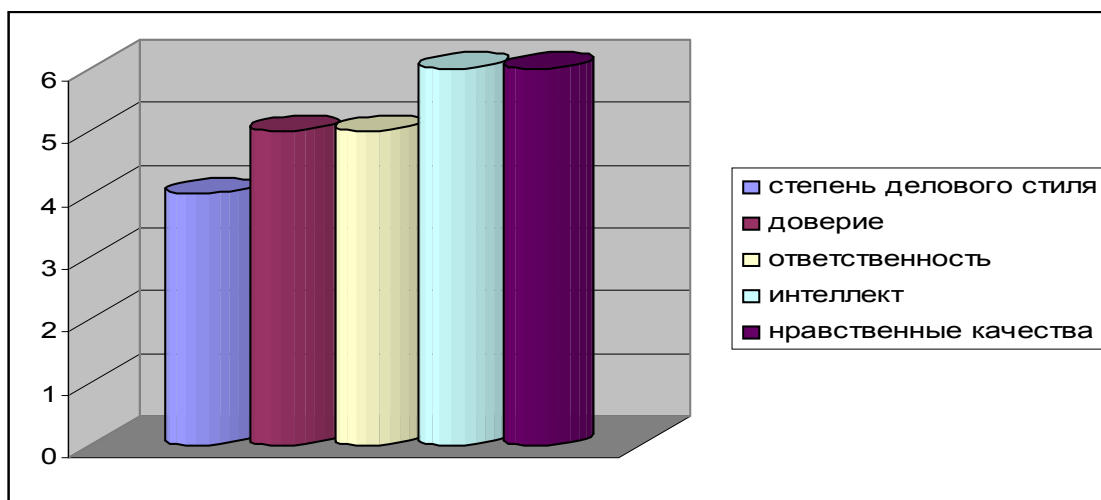


Рис. 2. Характеристика личностных деловых качеств студента экономического профиля (в баллах)

(творческое) мышление, возможность профессионального роста. Таким образом, возникает необходимость использования в учебном процессе педагогических технологий, позволяющих развивать творческое, практическое мышление, лидерские и коммуникативные качества. Все большую актуальность приобретают практические занятия, ориентированные на активные формы обучения. Процесс отбора и обучения участников лидерской группы студентов СГУПС, подтвердил необходимость именно таких подходов (рис. 2) [3, с. 107].

Так, к примеру, подготовка бакалавров неразрывно связана с требованиями корпоративной социальной ответственностью компаний, в которых будут работать выпускники вузов. Как следствие формирование и развитие элементов корпоративной культуры в учебном процессе у учащихся профильных классов, бакалавров и магистров экономического профиля, в группах кадрового резерва, является в настоящее время важной задачей школ и вузов. Рассмотренные факторы доказывают необходимость создания специальных учебных программ по подготовке отдельных лидерских групп студентов, ориентированных для работы как в малых, так и крупных производственных структурах.

Исторически в центр педагогики заложена миссия воспитания, как средство подготовки молодых поколений к жизни. В. Белинский отмечал: «Воспитание великое дело, им решается участь человека». Миссия воспитания реализовалась различными представителями общества, это философы, мыслители древности и богословы и т.д. Со временем менялись формы и содержание воспитания. Первоначально это было развитие трудовых навыков, чувств верности интересам рода, племени, затем воспитание становится основой формирования семьи, общественных отношений, знаний. Обучение и воспитание становятся частями единого целого, эти понятия связывают тесно с умственным развитием, накоплением знаний, формированием способностей и морально-нравственными качествами человека.

В XXI веке возрастающий объем знаний, умений, появление новых технических средств, способствовал существенному изменению в системе образования. Эти изменения связаны с рядом причин: повышением скорости преобразований; расширением масштабов интеллектуального взаимодействия; структурными изменениями в сфере производства и потребления; социальным расслоением общества.

Возникает вопрос, в какой мере изменялась главная цель педагогики. В свое время Аристотель и Песталотти (384-322 гг. до н.э.) выделяли три основных составляющих воспитания: трудовое, нравственное и умственное. Рассмотрим эти составляющие в рамках единого образования – ядра, представленные на рис. 3.

В рамках подобного подхода мы выделяем три главных составляющих ядра педагогики: умственно-нравственная (знания как категория нравственности и наоборот); нравственно-трудовая (нравственность как категория трудовой деятельности); умственно-трудовая (знания как категория трудовой деятельности).

Таким образом, с нашей точки зрения энергетикой потенциала педагогики определяют именно эти составляющие. Педагогическая теория и практика в той или иной мере рассматривает разные вопросы содержания образования, инноваций. Сегодня мы лучше понимаем, что ядро педагогики это единство: природы человека, его воспитанности, образованности, физического состояния.

Развитие человека неразрывно связано с его природой, так и с внешней условием жизнедеятельности. Следует заметить, что в настоящее время подход к этому вопросу неоднозначный. Пренебрегая в педагогической теории той или иной составляющей ядра, мы разрушаем связи составляющих его частей, уменьшая энергию связи самого ядра педагогики. Этот тезис дополняет основные принципы педагогического процесса, как с точки зрения его организации, так и руководства. Верна мысль П.Савицкой, что «личность – единство множества и множество единства».

Обращаясь к истокам философских мыслей можно найти много высказываний подтверждающих подобный подход: «Если у тебя не будет дурных мыслей, не будет и дурных поступков» (Конфуций); «Сила знания должна быть направлена на самое

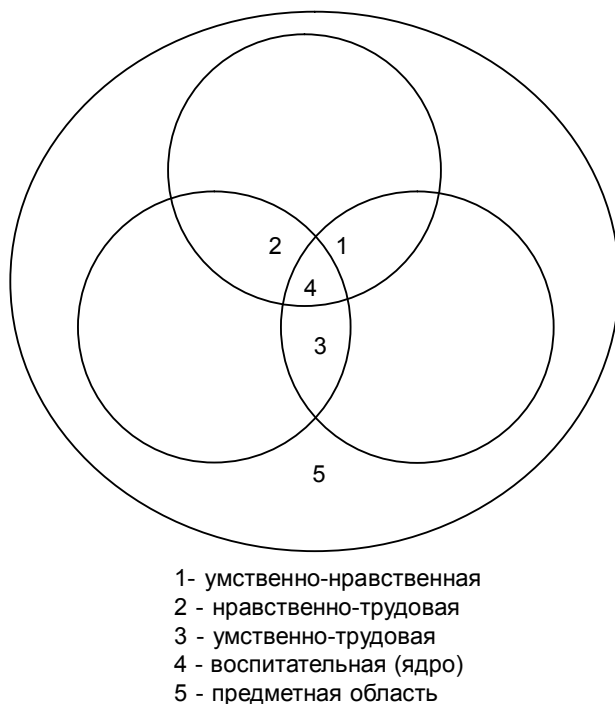


Рис. 3. Основные составляющие педагогики

нужное человеку – на его нравственное совершенство» (Л. Толстой); «Где нравы без просвещения или просвещение без нравов, там невозможно долго наслаждаться счастьем и свободой» (Пифагор); «Где недостает ума, там не достаёт всего» (Цицерон); «Сознание своих сил увеличивает их» (Л. Де Воберанг).

В современном мире вопросы воспитания включают в полной мере все общественно-социальные противоречия. Одно из важных противоречий: возможности человек и информация. В настоящее время в мире многократно вырос как объем информации, так и ее содержание. Согласно модели человека, предложенной академиком В.П. Казначеевым, тело оживляется энергией духа в той степени, в которой оно пронизано информацией о живом. Мысли о живом рожают энергию жизни, устраняют болезни, отодвигают старость [4, с. 168].

Эффективность воздействия информации на организм, поступки и действия человека, зависят не столько от содержания объема воспринимаемой информации, сколько от реакции на нее. Так если в мозг поступает негативная информация, не следует ее сознательно фиксировать, заострять на ней внимание.

Человек остался по-прежнему тем биологическим видом, каким были его предки, но в значительной мере стал продуктом социально-общественного развития. В результате инстинкты, заложенные природой, стали контролироваться разумом человека. Вся информация, поступающую в мозг, по крайней мере, большую ее часть, он пропускает через свое сознание.

Подобная информационная динамика значительно отражается на энергетике связей между составляющими ядра педагогики, включая его центральную часть (область 4). Можно предположить, что центральная часть ядра обуславливает направление развития личности человека: именно здесь изначально сосредоточена биологическая информация компонента личности, которая находится в постоянной динамической связи с составляющими ядра. Таким образом, можно утверждать о неразрывном единстве биологической и социальной сущности человека. Развивая, совершенствуя предметную область деятельности человека, мы развиваем ядро педагогики, все его центральные составляющие. «Образовательный процесс в вузе направлен прежде всего на формирование и развитие у студентов профессионально значимых личностных качеств», отмечает В.Ф. Глушков в работе «Педагогика во временном аспекте» [5, с. 169].

Когда мы говорим об инновациях в сфере образования, необходимо выстраивать педагогическую деятельность через внешение в практику педагогических технологий, методов, ориентированных на формирование у молодых людей высоких нравственных качеств и умения работы в группе. Основное отличие инновационного обучения от нормативного заключается в развитии всего потенциала, а не отдельных способностей личности. Нормативное обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, в то время как инновационное подразумевает развитие способностей к совместным действиям в совершенно новых беспрецедентных ситуациях.

Полученные результаты в ходе исследований указывают на высокую степень готовности учащихся к выбору профессии (с учетом количественного уровня компонент структурно-функциональной модели процесса принятия решения о выборе профессии).

Следует заметить, что сегодня уровень подготовки выпускников вуза неразрывно связан с содержанием, структурой, орга-

низацией образовательного пространства вуза (школы). Вопрос в том, каким требованиям должна отвечать подобная пространственно-временная среда. С позиций времени основное требование к университетам – это содержательное единство образовательного и научного пространств.

Частью проводимой сегодня модернизации является внутренняя модернизация, реализуемая в рамках перехода на двухуровневую систему подготовки специалистов.

Анализ качественного состава магистров за 2012-2013 гг. показывает, что все они имеют производственный опыт и высшее образование: на железнодорожном транспорте – 38%, в образовательной системе – 29%, в банковской сфере, государственных корпорациях и других – 33%.

Все отчетливее выявляется тенденция, что успешное развитие ОАО «РЖД» сегодня невозможно без совершенствования системы подготовки кадров, формирования экономического мышления на основе корпоративной социальной ответственности. Требования ОАО «РЖД» к подготовке руководящих кадров будут повышаться и расширяться дальше с учетом позиций, разработанных в «Модели корпоративных компетенций работников ОАО «РЖД»», реализации индивидуальных планов подготовки руководителей. В решении поставленных задач в системе общекорпоративного обучения важное место отводится отраслевым вузам, где в подготовке магистров занимает понятие «качества». В существующей системе рейтинговой оценки, настораживает отсутствие учета аксиологической составляющей, нацеленной на развитие активной познавательной деятельности студентов.

Реализация двухуровневой системы подготовки кадров связана с расширением профессиональных функций преподавателя по организации учебно-воспитательного процесса, с формированием новых компетенций обучающихся, современных образовательных технологий.

К основным направлениям образовательных технологий относятся: технологии дистанционного обучения, INTERNET и мультимедиа-технологии с учетом требований рынка труда, проектировочные технологии, профессиональные тренинги, личностно-ориентированные, развивающие, интенсивные и обучающие технологии.

Особое внимание при преподавании учебного модуля (дисциплины) «Методика организации научно-педагогической работы в высшей школе» для магистров направления обучения «Экономика» в СГУПС занимает личностно-ориентированная технология. Это позволяет влиять на личностные структуры обучающихся через единую систему информационных технологий и технологий саморазвития и др. В центре подобного образовательного подхода стоит личность магистра, создание комфортных, бесконфликтных условий ее развития. В ходе педагогической практики магистр должен расширить теоретические знания в направлениях:

- основные принципы, методы и формы организации современного инженерного и экономического образования в техническом вузе;
- методы контроля и оценки профессионально-значимых качеств обучаемых;
- требования и компетенций, предъявляемые к преподавателю вуза в условиях инновационного образования.

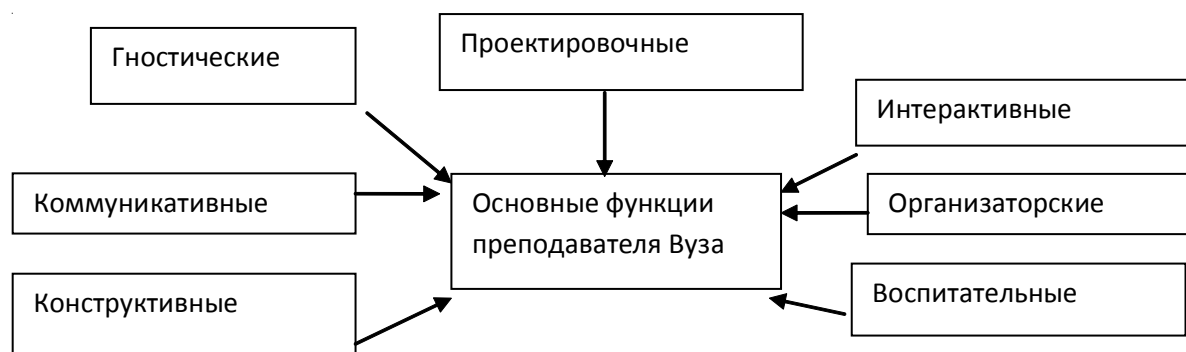


Рис. 4. Схема основных функций преподавателя высшего технического учебного заведения

Центральную роль в обеспечении и регулировании качества профессиональных образовательных услуг играет личность вузовского педагога, как он целенаправленно изменяет независимые переменные величины, с тем, чтобы добиться желаемого качественного и количественного подхода.

В связи с реализацией двухуровневой системы подготовки в системе высшего профессионального образования, особенности деятельности преподавателя связаны с расширением профессиональных функций по организации учебно-воспитательного процесса.

По мнению российских и зарубежных специалистов в области высшего образования, общие компетенции преподавателя технического вуза составляют три основных направления, реализующихся на четырех уровнях:

- 1 уровень – репродуктивный (компетенции, характеризующие человека как личность; компетенции, обеспечивающие взаимодействие человека и социально сферы; компетенции, обеспечивающие деятельность человека);
- 2 уровень – концептуальный (компетенции самосовершенствования, компетенции в общении, профессиональные компетенции и др.);
- 3 уровень – продуктивный;
- 4 уровень – интерактивный (умение осуществлять все профессиональные функции). Анализ современных тенденций развития инженерного образования показывает, что качество подготовки специалистов зависит от полноты и эффективности реализации преподавателем своих профессиональных функций, представленных на рис. 4.

Компьютер не сможет заменить преподавателя в аудитории, как отмечают специалисты в области IT-технологий: «Как только у компьютера появятся эмоции, придет конец человечеству!».

Наши исследования не решают все вопросы, но формирует основу для изучения других проблем формирования ценностных ориентаций обучаемых как элемента повышения качества инноваций в образовании в целом на всех стадиях непрерывного обучения в системе «школа – вуз – производство-бизнес».

Правильное распределение элементов мотивации будущего персонала и выбранные соотношения привлекательных сторон работы на железнодорожном транспорте, должны учитываться при проведении эффективной кадровой и социальной политики. Довузовская подготовка учащихся в железнодорожных техникумах и профильных классах, подготовка резерва, уровень качественного состава кадров по категориям, обучение и повышения квалификации кадров, невозможно без сотрудничества с образовательными центрами (ВУЗами, центрами довузовского образования, институтами повышения квалификации кадров, центрами сертификации, университетами корпоративного управления и т.д.) [5]. Здесь следует отметить длительный и положительный опыт сотрудничества в этом направлении с региональным центром корпоративного управления Западно-Сибирской железной дороги. Знание и понимание пути по «ступенькам служебной лестницы» позволяет формировать профессиональное развитие личности, а это есть основной фактор успешной работы учащихся и студентов в профессиональной области в будущем, а значит можно говорить о высоком качестве инноваций в образовании.

Дальнейшее совершенствование качества образования возможно лишь на основе анализа проблем оценки, управления и накопленного опыта. Формула эффективного педагогического менеджмента это сумма всех факторов, определяющих целостность образовательного процесса через повышение качества организации научно-педагогической работы в высшей школе.

Библиографический список

1. Ануфриева, Ю.В. Особенности мотивации студентов и учащихся старших классов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1.
2. Ануфриева, Ю.В. Подготовка кадров в образовательной системе «школа-вуз» // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 11.
3. Ануфриева, Ю.В. Формирование социальной ответственности у студентов экономического профиля // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2.
4. Ануфриева, Ю.В. Педагогические основы повышения качества инновационного образования // Экономические аспекты логистики и качества работы железнодорожного транспорта. – Омск, 2013.
5. Глушков, В.Ф. Педагогика во временном аспекте / В.Ф. Глушков, Ю.В. Ануфриева // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2004. – № 2.

Bibliography

1. Anufrieva, Yu.V. Osobennosti motivatsii studentov i uchastikhskys starshikh klassov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 1.
2. Anufrieva, Yu.V. Podgotovka kadrov v obrazovatel'noy sisteme «shkola-vuz» // Ucheniye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. – 2009. – № 11.
3. Anufrieva, Yu.V. Formirovaniye social'noy otvetstvennosti u studentov ehkonomicheskogo profilya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 2.
4. Anufrieva, Yu.V. Pedagogicheskie osnovy povysheniya kachestva innovatsionnogo obrazovaniya // Ehkonomicheskie aspekti logistiki i kachestva rabotih zheleznodorozhnogo transporta. – Omsk, 2013.
5. Glushkov, V.F. Pedagogika vo vremennom aspekte / V.F. Glushkov, Yu.V. Anufrieva // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – Novosibirsk. – 2004. – № 2.

Статья поступила в редакцию 24.02.14

УДК: 37.03.378

Borovitsky A.M., Belovolov V.A. COMMUNICATIVE CULTURE OF A CADET OF A MILITARY INSTITUTE OF INTERNAL SECURITY TROOPS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA AS A PSYCHOPEDAGOGICAL PHENOMENON. The materials presented in the article consider the essential characteristics of the development and improvement of the communicative culture of cadets in a military institute of internal troops of Ministry of Internal Affairs. The research makes a focus on clarification of the basics and components of the communicative culture of cadets.

Key words: communicative culture, communication, cadets.

А.М. Боровицкий, подполковник, адъютант адъютантуры Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: bam2013@yandex.ru;

В.А. Беловолов, д-р пед. наук, проф. каф. военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: bam2013@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КУРСАНТА ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Материалы, представленные в статье, рассматривают сущностные характеристики развития и совершенствования коммуникативной культуры курсантов военного института внутренних войск МВД России, основное внимание сосредоточено на уточнении сущности и компонентов коммуникативной культуры курсантов.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникация, курсанты, военный вуз.

В истории человечества явно выражен факт, что любое цивилизованное общество для защиты своей территориальной целостности и государственного управления во все времена опиралось на собственные силовые структуры, в частности на оснащённую профессиональную армию, стержнем которой во все времена является офицерский корпус. Активное становление и развитие офицерства в России протекало в XIX-нач. XX вв. В развитии офицерского корпуса и сильных организованных войсковых формирований в целом неопределимую роль сыграли великие военные деятели, полководцы тех лет: М.И. Драгомиров, М. И. Кутузов, Г. А. Леер, П. А. Румянцев, А.В. Суворов, М.Д. Скобелев и др.

Развивая военно-педагогические знания и практически применяя их в мирное время и на поле боя А.В. Суворов (1730-1800) считал неуместным разделение военно-профессионального обучения и нравственного воспитания воинов, составлявших основу системы подготовки профессионального войска. Выдающийся полководец обязательным пунктом включал в обязанность каждого офицера изучение индивидуальных качеств воина, знание его способностей, уровня знаний и умений их применять на практике и передавать сослуживцам. Офицерам всех чинов предписывалось с первых дней прибытия молодого пополнения в подразделение «внушать солдатам любовь и привязанность к полку», укреплять в сознании позицию, что боевая слава и честь полка зависит от свершений каждого солдата и прибывает с ним постоянно и в ратном деле и на поле боя [1]. В учении А.В. Суворова красной нитью проходит идея воспитания и обучения солдат на личном примере офицера, доказывающим словом и делом свою преданность Отчизне, верности присяге и заботой о подчиненных.

Генерал М.И. Драгомиров (1830-1905), продолжая развитие военно-педагогических знаний в России в конце XIX века, ввел в систему профессиональной подготовки в армии сочетание и взаимное дополнение обучения и воспитания офицерских кадров и войск. Обучение войск, согласно взглядам М. И. Драгомирова, основывалось на научении знаниям, пригодным на войне; необходимости и осмысленности обучения; систематичности личного примера позволяющего упрочить передаваемые навыки связанные с практикой войск [2]. М.И. Драгомиров требовал от своих офицеров избегать «книжных слов», повседневно общаться и отдавать распоряжения наиболее доступным языком, на учебных занятиях и в боевой обстановке воспитывать веру солдат в боевой дух русского воина и его оружие, формирование сноровки в преодолении любых препятствий местности и т.д. Одним из основных убеждений М.И. Драгомирова считалось высказывание «кто не бережет солдата, тот недостоин чести им командовать» [3].

В современной России офицерские кадры для внутренних войск МВД России воспитываются в ведомственных высших военных учебных заведениях. С учетом современных задач, стоящих перед внутренними войсками, необходимо адекватно им совершенствовать профессиональную подготовку офицерских кадров. Особое внимание уделяется формированию коммуникативной культуры курсантов как будущих офицеров. За период прохождения обучения в военном институте внутренних войск МВД России курсант обязан, помимо овладения профессиональными навыками, развить в себе умения четко, грамотно, и объективно передать собеседнику (командиру, подчиненному или сослуживцу) информацию, необходимую для успешного выполнения поставленной служебно-боевой задачи [4].

В связи с возрастающими требованиями к офицерским кадрам осуществляется гуманизация образовательного процесса в военных образовательных учреждениях внутренних войск МВД России, позволяющая курсантам наряду с овладением будущей профессией реализовать личностный потенциал по развитию и совершенствованию коммуникативной культуры.

Под коммуникативной культурой В.Н. Куницына, прежде всего, понимает «культуру человеческих взаимоотношений, основу которых составляет общительность», которая в свою очередь «... проявляется в устойчивом стремлении к контактам с людьми и которое сочетается с быстротой установления контактов» [5].

Т.Е. Ковина, А.К. Колеченко и И.И. Агафонов выделяют в коммуникативной культуре умения реализовывать на практике лично-ориентированные отношения в ситуациях профессиональной деятельности [6].

Приводимые выше определения коммуникативной культуры показывают неоднозначную трактовку данного понятия. С учетом определений «коммуникативной культуры», особенностями образовательного процесса в военном институте коммуникативная культура курсанта рассматривается нами как умение установить гуманистические, лично-ориентированные взаимоотношения с подчиненными и сослуживцами, предполагает наличие у курсанта военного института внутренних войск МВД России:

- стремления постоянно повышать уровень собственной профессиональной и коммуникативной культуры, проводить рефлексию, развитие внутренней ориентированности на выстраивание эффективного взаимодействия с гражданами и сослуживцами;
- ориентации на признание положительных качеств и значимости военнослужащего при выполнении поставленных задач, понимания и учета морально-психологического состояния каждого подчиненного в воинском коллективе, умения направлять подчиненный личный состав на совместную деятельность и достижения требуемого результата;
- совокупности коммуникативных знаний и стремление приобретать новые коммуникативные знания;
- конкретных коммуникативных умений применяемых в служебно-боевой деятельности в рамках установленных воинскими уставами правил взаимоотношения с соблюдением порядка подчиненности и социального статуса собеседника для грамотного и аргументированного донесения до последнего своего принятого решения;
- владение профессионально-нормативной речью, исключая лексические, орфографические другие нарушения, искажающие восприятие и передачу профессиональной информации, умение предоставлять конструктивную обратную связь в процессе взаимодействия.

Важнейшим показателем успешного коммуникативного взаимодействия командиров и курсантов военного института внутренних войск МВД России является благоприятный морально-психологический климат в курсантских взводах и успешное освоение учебной программы военного вуза. Его признаками являются эмоционально-познавательная активность каждого субъекта учебно-воспитательного процесса; дух сотрудничества и взаимопомощи; культура профессионального (военного) и межличностного взаимодействия; взаимная удовлетворенность общением преподавательского состава (командиров) и курсантов военного института внутренних войск МВД России.

На наш взгляд, коммуникативная культура курсанта военного института внутренних войск МВД России выражается во внутренней ориентированности курсанта на выстраивание эффективного взаимодействия с гражданами и сослуживцами; умение выявлять для себя ценностный смысл в процессе взаимодействия; наличие совокупности коммуникативных знаний, стремление приобретать новые коммуникативные знания; эффективное владение коммуникативными умениями и навыками; принятие адекватного решения в складывающихся коммуникативных ситуациях; представление о себе как о субъекте взаимодействия, способном реализовать коммуникативный потенциал для развития личности самого офицера.

Структурными компонентами коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России выступают: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России рассматривается как система присущих профессиональному военному кадру мотивов коммуникативной деятельности и связанных с ней ценностных отношений, установленных в рамках воинских уставов норм, личностных стремлений, интересов и установок; наличие у курсанта открытости и потребности в расширении новых контактов и толерантного отношения к сослуживцам в процессе взаимоотношений и взаимодействия.

Мотивационно-ценностный компонент также выражен в личной мотивации курсанта на выстраивании эффективных взаимоотношений и выявление ценностного смысла в процессе взаимоотношений; определение человека, как высшей ценности; поиск в предмете индивидуальной деятельности курсанта личностных интересов непосредственно значимых для него самого в его жизни [7]. Заявляемые курсантами потребности не всегда трансформируются в мотивы.

Формирование ценностного отношения к подчиненным и сослуживцам, как к ценности является одним из наиболее важных составляющих коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России. Такая культура отношений курсанта военного института внутренних войск МВД России выходит на первый план коммуникативной культуры и акцентируется на установке на субъекта отношений, как ценности, на принятие позиции к другому.

Вместе с тем мотивационно-ценностный компонент способствует отображению общей культуры личности курсанта достижении им гармонии с окружающим миром и жизненным самоопределением.

Когнитивный компонент коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России проявляется в совокупности приобретаемых знаний, установленных общевоинскими уставами норм, правил, приемов и методов общения их потенциала для достижения наиболее эффективного взаимоотношения и взаимодействия с подчиненными, сослуживцами и различными категориями граждан в складывающихся ситуациях в ходе выполнения служебно-боевых задач. Когнитивный компонент коммуникативной культуры курсанта включает:

- знание организации выстраивания эффективного взаимоотношения и взаимодействия в социуме с различным категориями граждан, сослуживцами и подчиненными основанных на общекультурных познаниях и установленных обществом правил поведения;
- знание организации профессионально-значимого взаимодействия и передачи накопленного передовой опыта успешного выполнения служебно-боевых задач в ходе повседневной деятельности;
- изучение психического состояния подчиненных, анализ причинно-следственных связей поведения, неадекватности реакций, бытовых условий;
- изучение подчиненного как ценности в воинском коллективе, осознание подчиненного как уникальность, как личность, связанную с другими субъектами отношений.

Таким образом, обобщая многообразие получаемых знаний курсантами можно сказать, что коммуникативные знания позволяют субъектам взаимоотношений и взаимодействий обмениваться информацией с целью обогащения своей культуры и передачи собственных ценностей, в том числе и профессиональных другим культурным общностям, тем самым, воспитывая гуманистическое отношение к человеку, восприятию современного мира и принятие наиболее адекватного решения в возникающих коммуникативных ситуациях с повседневной жизнедеятельности.

Когнитивный компонент коммуникативной культуры курсанта ориентирован на постоянное развитие у курсанта способности гибкого использования различных видов информации; с умением эффективно конструировать ментальные образы, даже в том случае, если интерпретируемая информация неполна; с развитием способов познания действительности, познавательных способностей и познавательных потребностей личности; с формированием умений и навыков использования рациональных приемов овладения разными видами деятельности.

Деятельностный компонент коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России характеризует способность курсанта использовать полученные коммуникативные умения и навыки в ходе образовательного процесса для решения возникающих коммуникативных задач и различных коммуникативных ситуаций при выполнении конкретных служебно-боевых задач. Данный компонент позволяет курсанту военного института внутренних войск МВД России анализировать результаты своей коммуникативной деятельности, выявлять причины отклонений в подчиненном воинском коллективе и принимать превентивные меры для их устранения. Курсант военного института внутренних войск как будущий офицер и наставник для подчиненных в своей профессиональной деятельности должен всесторонне знать специфику своей повседневной деятельности, глубоко вникать в требования нормативно-правовых актов, уметь применять на практике методы психологического воздействия и мобилизовать внутренние способности подчиненных для выполнения поставленных задач, в совершенстве обладать методиками воспитания и обучения профессиональным навыкам личный состав.

Деятельностный компонентом коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России включает также умение руководить любой коммуникативной ситуацией вне зависимости от времени и место происходящего взаимодействия с подчиненными и сослуживцами. Коммуникативные ситуация появляется лишь при осуществлении взаимоотношений между общающимися людьми. Суть подобных отношений, складывается от их внутренней готовности к акту общения и внешних условий влияющих на сторон взаимодействия. Любую коммуникативную ситуацию возможно моделировать на занятиях курсантов. Е.И. Пассов обуславливает подобные ситуации как систему, включающую определенные компоненты: цель, коммуниканты, интеракция, время, место. Ситуация – это система субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта. Объективные элементы – совокупность элементов среды или фрагмент среды на определенном этапе жизнедеятельности индивида. К субъективным элементам относятся межличностные отношения, социально-психологический климат, групповые нормы, ценности, стереотипы сознания.

Ситуация как совокупность взаимосвязанных отношений не возникает спонтанно. В процессе обучения курсантам необходимо моделировать различные коммуникативные ситуации и складывающаяся обстановка в следствии этого проявится и будет действовать на курсантов таким образом мотивирую их чтоб они постоянно были заняты поиском оптимального коммуникативного решения для эффективного выхода из складывающейся ситуации для успешного выполнения служебно-боевых задач. Итак, ситуация – это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся [8].

Рефлексивный компонент коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России включает в себя умения производить самопознание выполняемой профессиональной деятельности, правильно оценивать и понимать индивидуальные коммуникативные возможности и способности. Адекватная оценка результатов своей коммуникативной деятельности способствует пониманию курсантом складывающихся в повседневной жизнедеятельности поведенческих ситуаций вне зависимости от социального и служебного статуса субъекта взаимодействия. Подобная работа дает понимание о характере выстраиваемых в воинском коллективе взаимоотношений, прогнозировании дальнейшей совместной работы и моделированию процесса общения между курсантами военного института внутренних войск МВД России, как будущими офицерами и подчиненным личным составом. Рефлексивный компонент характеризует владение общей и профессиональной культурой, самопознание и саморазвитие курсанта военного института внутренних войск МВД России в ходе образовательного процесса.

В целом рассмотренная сущность и структура коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России отображает специфику подготовки будущих офицерских кадров, которая обязывает курсанта выстраивать эффектив-

ное взаимодействие и взаимоотношения в воинском коллективе в повседневной деятельности, а также грамотно и лаконично не

допуская двойного трактования отдавать и принимать информацию в интересах выполнения служебно-боевых задач.

Библиографический список

1. Суворов, А.В. Наука побеждать. — М., 1987; А.В. Суворов, П.А. Румянцев, М.И. Кутузов: документы и материалы. — Киев, 1974.
2. Драгомиров, М.И.. Военные заметки. — СПб., 1894.
3. Офицерская памятка: мысли и афоризмы ген. М. И. Драгомирова о воен. деле. — СПб., 1892.
4. Боровицкий, А.М. Роль коммуникативной культуры курсантов в профессиональной деятельности (на примере военного института внутренних войск МВД РФ) // Профессиональное образование в современном мире. — 2013. — № 4(11).
5. Куницына, В.Н. Трудности межличностного общения. — СПб., 2009.
6. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. — Ижевск, 2012.
7. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М., 1991; Лукьянов, В.М. Педагогическое содействие самоопределению молодежи на военную профессию: дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 1999.
8. Лихачев, Б.Т. Педагогика. — М., 1998.
9. Матвеев, Д.Е. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза / Д.Е. Матвеев, В.А. Беловолов, А.И. Жданок // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 1.
10. Левин, Е.М. Реализация в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» / Е.М. Левин, В.А. Беловолов, С.В. Бунин, С.П. Беловолова // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 10.
11. Олейникова, О.Д. Образование и культура в развитии современного общества / О.Д. Олейникова, В.А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 1.

Bibliography

1. Suvorov, A.V. Nauka pobezhdaj. — M., 1987; A.V. Suvorov, P.A. Rumjancev, M.I. Kutuzov: dokumentih i materialih. — Kiev, 1974.
2. Dragomirov, M.I.. Voenniye zametki. — SPb., 1894.
3. Oficerskaya pamyatka: mihsl i aforizmih gen. M. I. Dragomirova o voen. dele. — SPb., 1892.
4. Borovickiy, A.M. Rolj kommunikativnoy kul'turih kursantov v professional'noy deyatel'nosti (na primere voennogo instituta vnutrennikh voyjsk MVD RF) // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. — 2013. — № 4(11).
5. Kunichna, V.N. Trudnosti mezhlchnostnogo obtheniya. — SPb., 2009.
6. Trofimova, G.S. Pedagogicheskaya kommunikativnaya kompetentnostj: teoreticheskij i prikladnihe aspektih: monografiya. — Izhevsk, 2012.
7. Lomov, B.F. Voprosih obthej, pedagogicheskoy i inzhenernoy psikhologii. — M., 1991; Lukjyanov, V.M. Pedagogicheskoe sodejstvie samoopredeleniyu molodezhi na voennuyu professiyu: dis. ... kand. ped. nauk. — Chelyabinsk, 1999.
8. Likhachev, B.T. Pedagogika. — M., 1998.
9. Matveev, D.E. Osobennosti professional'noj podgotovki kursantov voennogo vuza / D.E. Matveev, V.A. Belovolov, A.I. Zhdanok // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. — 2012. — № 1.
10. Levin, E.M. Realizaciya v obrazovatel'nom processe voennogo vuza integrativnogo speckursa «Professional'naya deyatel'nostj oficera vnutrennikh voyjsk» / E.M. Levin, V.A. Belovolov, S.V. Bunin, S.P. Belovolova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. — 2011. — № 10.
11. Oleynikova, O.D. Obrazovanie i kul'tura v razvitii sovremennogo obthetstva / O.D. Oleynikova, V.A. Belovolov // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. — 2010. — № 1.

Статья поступила в редакцию 24.02.14

УДК 37.013.78

Magomedova A.N. THE SPECIFICS OF GENDER SOCIALIZATION IN THE CONDITIONS OF A FAMILY AND FAMILY DEPRIVATION. The article describes the problem spheres in gender socialization in a family and in conditions of family deprivation. The research is based on the analysis of theoretical aspects of the problem under research.

Key words: gender socialization, orphanage, family deprivation, boarding school, family, family relationships.

А.Н. Магомедова, канд. пед. наук, доц. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

В статье, на основе анализа теоретических аспектов исследуемой проблемы, обосновываются проблемные области в гендерной социализации в условиях семьи и в условиях семейной депривации.

Ключевые слова: гендерная социализация, сиротство, депривация, интернатное учреждение, семья, семейные отношения.

Усвоение детьми-сиротами социальных ролей затруднено и требует специального педагогического воздействия, что объясняется формированием иных механизмов, при помощи которых они приспосабливаются к жизни в детских домах. Это происходит не столько вследствие нарушения эмоциональных и коммуникативных связей с матерью, сколько потому, что жизнь в интернатном учреждении не требует той функции, которую она выполняет или должна выполнять в условиях семьи.

Современная семья — это не стабильное институциональное образование, а лишь проект, ответ на «вызовы» развивающегося постиндустриального общества, который отличается высокой степенью неопределенности семейных отношений. В ней каждый стремится удовлетворять свои индивидуальные стремления при одновременном отсутствии норм гендерного взаимо-

действия, которые были четко прописаны в традиционной семье и фиксировали гендерные границы (экономический вклад мужчины в семью, неоплачиваемый домашний труд женщины, семейное главенство мужчины, обязанности женщины по ведению домашнего хозяйства и уходу за детьми и т.д.). В такой семье все является объектом обсуждения — родительство, сексуальность, распределение домашней работы, финансы. С одной стороны, это способствует хрупкости и гендерной конфликтности отношений в семье; с другой — большей проницаемости гендерных границ.

Первые пять лет в жизни ребенка особенно важны для становления его индивидуальности, так как именно на эти годы приходятся «сенситивные пики» развития, закладываются основы личности — память, интеллект, речь, мышление, эмоции, харак-

тер, познавательная активность. В этом возрасте ребенок усваивает запреты и нормы поведения, которые закладываются в его «Сверх-Я». Семья, таким образом, осуществляет социализацию в самый ответственный период жизни индивида, поэтому имеет большие преимущества в социализации личности по сравнению с другими группами. На процесс социализации ребенка в семье существенно влияют такие ее характеристики, как структура, стабильность, жизненный уровень, социальный статус, характер взаимоотношений в семье и т.д. Причем важные характеристики уровня развития ребенка определяются скорее не индивидуальными качествами родителей, а отношениями, сложившимися в семье в первые годы ее существования [1, с. 17].

Однако, согласно А.В. Мудрику, отсутствие родных родителей может не иметь фатальных последствий для социализации ребенка, если у него складываются тесные межличностные отношения с другими взрослыми, которые становятся для него субъективно значимыми [2, с. 28].

Наиболее близкие ребенку люди – это родители или лица, их непосредственно заменяющие и значимые для него. Родительство в целом – достаточно сложный феномен. Это, с одной стороны, «система взаимосвязанных явлений (родительские чувства, любовь, привязанность к детям)»; с другой – «специфические социальные роли и нормативные предписания культуры»; с третьей – «обусловленное тем и другим реальное поведение, отношения родителей к детям, стиль воспитания и т.д.».

Взаимодействие детей и родителей – стиль семейного воспитания – многомерное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Это вырабатываемая на протяжении длительного времени целая система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в отношениях с ним, особенностей восприятия, понимания характера ребенка, его поступков.

На выбор родителями стиля семейного воспитания (сформированного под воздействием объективных и субъективных факторов и генетических особенностей ребенка) оказывают влияние тип темперамента, традиции, в которых воспитывались сами родители, освоенная ими научно-педагогическая литература. Стиль воспитания оказывает влияние на формирование модели поведения ребенка, проектирует тот или иной тип взаимодействия с окружающим миром, поляризует жизненные стремления, ценности и мотивы поведения как ребенка, так и родителя.

Стиль воспитания играет значительную роль в формировании эмоционального состояния детей и их нравственном развитии. Общение, основанное на уважении и доверии к детям, способствует появлению у них чувства собственного достоинства, развивает самостоятельность, доброжелательность к людям. «Приказной» стиль общения может спровоцировать появление у детей таких качеств, как скрытность, озлобленность, жестокость, низкий уровень человеческого достоинства, безынициативность, привычка к слепому подчинению, или вылиться в протест и полное неприятие авторитета родителей.

Если ребенок окружен постоянной любовью вне зависимости от того, «хороший» он или «плохой», это вызывает ощущение ценности собственного «Я», рождает выраженное чувство принадлежности семье, гордость за нее. Здесь дети осознанно или неосознанно отождествляют себя со своими родителями. Став взрослыми, они способны преданно любить в браке. При формализации отношений в семье, процессах обслуживания детей, подавлении личности ребенка или предоставлении ей излишней свободы, как правило, создается почва для развития эгоистической личности или личности с искаженным пониманием реальности. Когда же подобные индивиды сами создают семью, в ней сходятся два человека, отстаивающих каждый свое «Я», для которых высшая ценность – собственная свобода. Результат столкновения этих личностей – разрушение семьи.

Одна из особенностей развития современного западного общества – переход от «узкого» типа культурной социализации (с ориентацией на стандарт, жесткий норматив) к «широкому», предполагающему плюрализм, вариативность норм и поведенческих практик. Автор теории культурной социализации Дж. Арнетт утверждает, что «разные общества могут отличаться «вариативностью – унификацией» на всех уровнях социализации детей и взрослых (семья, сверстники/коллеги, ближайшее социальное окружение, школа/работа, СМИ, законодательство, идеология/религия)» [3, с. 57].

Отечественные социологи также отмечают переход к «индивидуализации жизненных стилей», в том числе, в России [4, с. 31-43].

Фактически, речь идет о последствиях того, что прежде называли «возрастанием личностного фактора». Переход к «широкому» типу социализации неизбежно связан с расширением возможностей для обоих полов.

Современная жизнь наглядно демонстрирует несостоятельность концепции социализации как довольно упрощенной процедуры включения природно-биологического индивида в социальную среду. Происходит процесс «либерализации» традиционной семьи: социализирующие воздействия транслируются не только от родителей к детям, но и от детей к родителям. Одновременно повышается автономия членов семьи, увеличивается разнообразие их связей с миром.

Теперь каждый из членов **семьи современного типа** стремится получить возможности для гораздо большей самореализации. В этом заинтересована не только семья, но и общество в целом (если иметь в виду демократическое общество). Авторитет старших ныне не «закрывает» собой мир, утверждая образец, которому предстоит следовать, а открывает возможности для свободного развития, поиска новых ценностей и идеалов, оставаясь при этом воплощением стабильности прежних. В общении старших и младших вырабатываются навыки критического отношения к противоречивым и конкурирующим нормам и ценностям, закладываются основы формирования самостоятельности, ответственности, осознанного отношения к своим поступкам.

В реальной практике социализации «узкий» и «широкий» типы «перемешаны», можно говорить лишь о преимущественном тяготении к тому или иному полюсу. При этом механизмы социализации, характерные для разных этапов исторической эволюции семьи, не только сосуществуют в современных семьях, но и «включаются» по мере прохождения отдельной семьей основных этапов ее жизненного цикла. В начале цикла (если принять за основу периодизацию возраст детей) действуют в основном механизмы традиционной социализации, а безусловность родительского авторитета служит предпосылкой усвоения главных ценностей данной культуры. Затем, по мере взросления ребенка родители переходят от монологического к диалогическому общению, основная черта которого – равенство позиций воспитателя и воспитуемого, признание активной роли воспитанника в процессе социализации, необходимость для воспитателя видеть мир глазами ребенка, взаимное проникновение в эмоциональный мир друг друга. «Общение-диалог развивает у родителя и ребенка уверенность в собственных силах и критичность в отношении к себе, доверие к окружающим людям. И одновременно требовательность к ним, готовность к творческому решению встающих проблем и веру в возможность их решения» [5, с. 6].

Безусловно, современная семья не бесконфликтна, однако она более, чем традиционная, способна сформировать у личности основы культуры разрешения конфликтов, культуры общения, которая предполагает гибкость, открытость, умение вести диалог и слушать собеседника. Родители всегда объясняют мотивы своих требований и поощряют их обсуждение с ребенком; власть используется лишь в меру необходимости; в ребенке ценится как послушание, так и независимость; родители устанавливают правила и твердо проводят их в жизнь, но не считают себя непогрешимыми – они прислушиваются к мнению ребенка, но не исходят только из его желаний.

Основы подобного воспитания пропагандировал еще Ж.-Ж. Руссо в «Эмиле»: «Никогда не приказывайте ему (ребенку – Е.Я.) – ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним... Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей... Таким именно способом вы сделаете его терпеливым, ровным, безропотным, смиренным, даже тогда, когда он не получит желаемого, ибо это лежит в природе человека – терпеливо переносить неизбежность вещей, но не сумасбродную волю другого» [6, с. 283]. К сожалению, автор «Эмили» предлагал применять подобную педагогическую методику лишь к воспитанию представителей «сильной» половины человеческого рода.

Наиболее прогрессивным следует, видимо, считать тот тип семьи, который основан не только на эмоциональных отношениях между его членами, но и на чувстве ответственности за выполнение социальных функций. В такой семье роли устанавливаются не жестко, как в традиционной семье, а с учетом возможностей и особенностей каждого.

Взаимопомощь и взаимное доверие, совместное обсуждение семейных проблем, посильное участие в делах семьи – основные черты такого семейного коллектива. Выполнение домашних дел воспитывает у подростка чувство ответственности, дает возможность проявить заботу о других людях. Работая дома вместе со взрослыми, он чувствует себя полноправным членом коллектива. Одновременно с этим подросток приобретает навыки, необходимые для будущей семейной жизни.

Личность ребенка формируется преимущественно стилем его взаимодействия с родителями, а сам стиль – личностью последних, на которую влияет, в свою очередь, характер среды данного времени. Потому модели семейного взаимодействия образуются не только искусственно, но и вмещают в себе весь социально-исторический опыт родителей и их предков.

Этот опыт иногда помогает, а иногда и тормозит развитие отношений (вследствие так называемой негативной воспитательной преемственности, когда родители во взаимоотношениях с детьми бессознательно опираются на ту антипедагогику, которая господствовала в их семье). Чем выше уровень историко-психологической зрелости родителей (т.е. тот уровень, которого достиг данный индивид к моменту рождения ребенка) и их общественная культура, тем полноценнее будут их взаимоотношения с детьми [7, с. 121].

Современный социальный заказ общества на социализацию предполагает формирование человека свободного, широко и самостоятельно мыслящего, способного на интеллектуальный поиск и творческие решения, ориентированного на высшие духовные и гуманистические ценности. Обществу нуждается в личности, которой, вне зависимости от пола, присущи активность, динамичность, умение быстро ориентироваться в сложных ситуациях, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за выполняемые функции.

Семейное воспитание является таким фактором в процессе формирования личности, который вряд ли когда может быть заменен общественным воспитанием. Особенно это касается поло-ролевых отношений. Очевидно, что консервирование и воспроизводство традиционных мужских и женских ролей основано на устойчивых феноменах социализации. Возможно, самая главная сфера конструирования гендера – формирование личности ребенка. Люди творят новый гендер, изменяя отношения господства и подчинения в процессе рекрутирования социальных идентичностей. В этом контексте рассматривается влияние пола индивида на его/ее общее положение и статус, на представления о нормальном и отклоняющемся поведении для мужчин и женщин, а также на психологические качества, присущие тому или иному полу. Это, в свою очередь, актуализирует проблему первичной социализации, появляется необходимость выяснения механизмов, в результате действия которых катего-

рии мужского и женского конструируются, поддерживаются и воспроизводятся.

Идея конструирования подчеркивает, прежде всего, деятельностный характер усвоения опыта.

Дети, воспитывающиеся в закрытом детском учреждении, ограничены в возможности наблюдать особенности поведения и отношения друг к другу и к другим людям мужчин и женщин, воспринимать семейные отношения и участвовать в них. Взрослые они видят в основном при исполнении ими своих профессиональных обязанностей (воспитатель, учитель, врач, повар и пр.). Такой обедненный опыт отрицательно сказывается на формировании личности ребенка.

Дефекты в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии, отсутствие адекватных форм общения приводят к тому, что к большинству жизненных ситуаций воспитанники детских учреждений интернатного типа оказываются значительно менее подготовленными. Последствия этих нарушений сказываются во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться.

Существующие программы, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни: ограниченности конкретно-чувственного опыта, специфики контактов с взрослыми и сверстниками, неполноценного протекания основных видов деятельности (общение, игра, учебная деятельность), а также тех отрицательных последствий, к которым эти обстоятельства приводят. Однако даже изменение программ, существенное улучшение материального обеспечения и другие мероприятия организационного характера сами по себе не решат данной проблемы.

Теоретический анализ, проведенный нами, свидетельствует об актуальности исследования проблемы гендерной идентификации в процессе социализации детей.

Дети, воспитывающиеся в закрытом детском учреждении, ограничены в возможности наблюдать особенности поведения и отношения друг к другу и к другим людям мужчин и женщин, воспринимать семейные отношения и участвовать в них. Такой обедненный опыт, вкупе с особенностями детей-сирот, отрицательно сказывается на формировании личности и гендерной социализации ребенка.

Воспитанники детских учреждений интернатного типа с раннего возраста нуждаются в специально организованной психолого-педагогической помощи, обеспечивающей воспитание в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями. Осуществление ее возможно при условии постоянной работы в педагогическом коллективе учреждений интернатного типа психолога, который совместно с воспитателями и учителями будет способствовать оптимизации процесса психического развития детей.

Библиографический список

1. Кован, Ф.А. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие 3-х летнего ребенка / Ф.А. Кован, К.П. Кован // Вопросы психологии. – 1989. – № 4.
2. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание. – М., 1997.
3. Amett, J.J. Broad and narrow socialization: the family in the context of cultural theory // Journal of marriage and the family. – 1995. – № 3.
4. Юнии, Л.Г. Культура и социальная структура // Социологические исследования. – 1996. – № 3.
5. Петровская, Л.А. Воспитание как общение-диалог / Л.А. Петровская, Л.С. Сливаковская // Вопросы психологии. – 1983. – № 2.
6. Педагогическое наследие: Я. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци. – М., 1987.
7. Хоменко, И.А. Философско-психологические модели взаимодействия детей и родителей. – СПб., 2002.

Bibliography

1. Kovan, F.A. Vzaimootnosheniya v supruzheskoy pare, stilj roditel'skogo povedeniya i razvitie 3-kh letnego rebenka / F.A. Kovan, K.P. Kovan // Voprosih psikhologii. – 1989. – № 4.
2. Mudrik, A.B. Socializaciya i vospitanie. – M., 1997.
3. Amett, J.J. Broad and narrow socialization: the family in the context of cultural theory // Journal of marriage and the family. – 1995. – № 3.
4. Ionii, L.G. Kuljtura i social'naya struktura // Sociologicheskie issledovaniya. – 1996. – № 3.
5. Petrovskaya, L. A. Vospitanie kak obshenie-dialog / L.A. Petrovskaya, L.S. Spivakovskaya // Voprosih psikhologii. – 1983. – № 2.
6. Pedagogicheskoe nasledie: Ya. Komenskij, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I. Pestalocci. – M., 1987.
7. Khomenko, I.A. Filosofsko-psikhologicheskie modeli vzaimodejstviya detej i roditel'ej. – SPb., 2002.

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 378

Magomedova R.M. THE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL WORK OF A TEACHER IN A MODERN HIGHER EDUCATION SCHOOL IN THE CORRELATION "PREPAREDNESS FOR WORK! EFFECTIVENESS OF WORK". The paper is based on the analysis of the results of the author's research that reveal the conceptual approaches to the effectiveness of professional university of a teacher in a modern university as shown in the correlation «preparedness for work! effectiveness of work».

Key words: professional activity, higher education teacher, efficiency, professional qualifications, competence approach.

Р.М. Магомедова, канд. пед. наук, доц. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ДИАДЕ «ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ↔ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В работе на основе анализа результатов проведенных автором исследований, выявляются концептуальные подходы эффективности профессиональной деятельности преподавателя современного вуза, в диаде готовность к деятельности → эффективность деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, преподаватель вуза, эффективность деятельности, профессиональные требования, компетентностный подход.

Осмысление концептуальных подходов к проектированию программы послевузовского образования преподавателя высшей школы, потребовало также выявления факторов, которые влияют на эффективность его профессиональной деятельности. Что, в свою очередь, вызвало необходимость рассмотрения самого феномена «эффективности» в координатах качества и затрат (себестоимости), а также эффектов, которые возникают в результате профессиональной деятельности преподавателя. И, прежде всего, наше исследование мы направили на выявление взаимосвязи эффективности профессиональной деятельности с уровнем подготовленности к деятельности.

Факторы, влияющие на эффективность профессиональной деятельности преподавателя современного вуза, в связи со спецификой этой деятельности, многочисленны и сложно поддаются учету. Данное высказывание подтверждает анализ имеющейся на настоящий момент научно-педагогической и научно-психологической литературы, который показал, что, несмотря на разнообразие подходов в исследованиях, посвященных изучению вопросов готовности к деятельности, подготовки к деятельности, данная проблема имеет много неопределенностей, особенно в части выявления зависимости в диаде «готовность к деятельности ↔ эффективность деятельности».

Необходимо отметить, что авторы многих психолого-педагогических исследований отмечают большое влияние профессионально-личностной готовности к деятельности на результативность деятельности.

Эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза может быть высокой, если преподаватель будет подготовлен (готов) к этой деятельности. Поэтому, мы, прежде всего, обратились к обзорам исследований, посвященных изучению феномена готовности к деятельности.

В словаре русского языка готовность – это «согласие сделать что-нибудь»; прилагательное «готовый» – 1) сделавший все приготовления, 2) такой, который может что-нибудь предпринять [1, с. 365-373].

В научный оборот понятие «готовность» ввел Б.Г. Ананьев в 50-х годах двадцатого века. Большинство исследователей согласны с тем, что готовность – это психологическая категория, отражающая определенное состояние личности. Однако до сих пор в психолого-педагогической науке нет единой трактовки определения готовности и единого понимания ее структуры [2, с. 365-373].

В «Психологическом словаре» [3] готовность трактуется как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действию нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершать эти действия».

Готовность к определенному виду деятельности (игра, учение, труд) предполагает определенные мотивы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы. Составители словаря считают, что затрудняют появления этого состояния такие факторы, как пассивное отношение к задаче, беспечность, безразличие, отсутствие плана действий

и намерения максимально использовать свой опыт. Недостаточная готовность приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, к несоответствию функционирования психических процессов тем требованиям, которые предъявляются ситуацией.

Сущностные характеристики готовности в определении, приведенном выше, представлены целостно и обобщенно, а потому возникает необходимость рассмотреть их более подробно, акцентируя внимание на определениях «профессиональная готовность», «готовность специалиста».

Готовность – это интегративное понятие, которое характеризуется сложной динамической структурой взаимосвязанных личностных компонентов: профессиональная направленность, способность к самооценке, потребность в профессиональном самовоспитании [4, с. 75-79].

Исследователи Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко под готовностью понимают личностное образование, которое включает положительное отношение к профессии и достаточно устойчивые мотивы деятельности, черты характера, адекватные профессиональным требованиям, специальные способности, особенности восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевых качеств [5].

В тоже время, ряд авторов при характеристике феномена готовности выделяют ее частные аспекты: психологическую и практическую готовность (Ю.К. Васильев, Ф.Н. Гоголин, Ю.К. Некрасов, А.И. Щербаков); функциональную и личностную (Ф. Генов, В.А. Сластенин); общую и специальную (Б.Г. Ананьев); моральную и профессиональную (Р.А. Низманов).

Также нет единого мнения в понимании терминов «готовность к деятельности» и «готовность к профессиональной деятельности». Так, Т.А. Синьковская [6] утверждает, что в широком понимании «готовность к деятельности» – это готовность к жизненной практике в целом, к самореализации в творческой деятельности, к переносу знаний и способов деятельности из одной сферы в другую, к деятельности в новых, постоянно изменяющихся условиях. Готовность к профессиональной деятельности, по определению Я.Л. Коломинского, это сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих качеств личности [7]. По мнению Н.Б. Шмелевой, готовность – это один из структурных компонентов в модели профессионально-личностного развития специалиста. Она также выделяет несколько видов готовности: нравственно-психологическая готовность, содержательно-информационная готовность, операционно-деятельностная готовность, готовность к профессиональной деятельности [8, с. 243-245].

И.Ф. Кашлач полагает, что профессиональная готовность включает в себя профессиональную пригодность и подготовленность к педагогической деятельности.

В исследованиях автора профессиональная готовность педагога представлена тремя составляющими – мотивационной (выражается в мотивационно-ценностном отношении к педагогической профессии), теоретической (проявляет себя через теоретическую педагогическую деятельность, основывающуюся на развитом педагогическом сознании, в свою очередь, определяющим способ педагогической ориентировки, стиль педагогического мышления и качество внутренних педагогических действий

– аналитических и проектировочных умений), практической (проявляется через педагогические умения – организаторские и коммуникативные) [9].

Это мнение разделяет и А.Б. Белинская [10, с. 84-86]. Опираясь на приведенные выше высказывания, можно предположить, что состояние готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности – это одно из профессионально-личностных новообразований, заключающееся в состоянии личности преподавателя, обеспечивающем умение сохранять эффективность профессиональной деятельности в условиях диверсификации модели вуза и вхождения системы высшего образования в рыночные отношения. Естественно, психологическое состояние готовности может быть результатом подготовленности к такой деятельности. Подготовленность же, в свою очередь, может быть следствием соответствующей подготовки.

С целью выявления структурных компонентов готовности, а также взаимосвязи и взаимовлияния состояния готовности преподавателя вуза к деятельности и эффективностью его деятельности мы осуществили также целенаправленный анализ психолого-педагогической литературы.

Например, И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов [11] выделяют несколько уровней готовности специалиста: уровень ценностных ориентаций, уровень понимания, уровень умений и навыков. Функционально в составе готовности они выделяют психологическую и физическую готовность И.Ф. Кашлач пишет о трех составляющих профессиональной готовности учителя: мотивационной, теоретической и практической. Мотивационная готовность – это мотивационно-ценностное отношение к своей профессии, теоретическая готовность проявляется в теоретической педагогической деятельности, основанной на развитом педагогическом сознании, которое определяет стиль педагогического мышления и качество аналитических и проектировочных умений. Практическая готовность проявляется в организаторских и коммуникативных педагогических умениях [9].

Исследуя структуру профессиональной готовности, мы обратились к модели, предложенной Н.П. Клушиной [12] в которой автор выделяет следующие компоненты готовности:

- мотивационно-ценностный компонент (осмысление ценности профессии и профессионального самосовершенствования, проведение самооценки относительно требований профессии);
- интеллектуально-познавательный компонент (осознание и личностное принятие знаний профессионально-этического характера, знаний форм и методов осуществления профессиональной деятельности);
- действенно-практический компонент (внешне наблюдаемые поведенческие и деятельностные умения и навыки: коммуникативные, конструктивные, организаторские, гностические);
- эмоционально-волевой компонент (положительный эмоциональный настрой, креативность, гибкость в профессиональных отношениях и т.д.)

Опираясь на структуру профессиональной готовности, предложенную Н.П. Клушиной, мы предложили следующий компонентный состав готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности, который впоследствии был использован нами при разработке модели программы послевузовского образования преподавателя вуза и организационно-педагогических условий ее реализации:

- мотивационный компонент готовности (осознание значимости поставленных профессионально-педагогических задач, положительный эмоциональный настрой на профессиональную деятельность, гибкость мышления, креативность, творчество, открытость, стремление к педагогическому взаимодействию с коллегами и студентами при решении поставленных задач);
- когнитивный компонент готовности (обладание системой теоретических и практических знаний о сущности, содержании, направленности научно-образовательной деятельности преподавателя современного вуза, ее целях, видах и формах);
- деятельностный компонент готовности (наличие у преподавателя вуза сформированных умений и навыков профессионально-педагогической деятельности, активное вовлечение в эту деятельность студентов и коллег, построения научного и образовательного процесса в вузе с учетом его ориентации на рыночные отношения).

Мы считаем также, что исследование проблемы готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности должно «ложиться в лоно» компетентного подхода, поскольку компетентный подход предполагает логику организации про-

фессионального образования через решение задач и проблем не столько индивидуального, сколько группового, коллективного, социально значимого характера. Суть компетентного подхода в высшем образовании – его ориентированность на практическую составляющую содержания образования, обеспечивающую успешную жизнедеятельность, продуктивный характер научно-образовательного процесса. Отсюда, акцент в деятельности преподавателя вуза на прикладные (востребованные рынком) научные исследования и высокое качество оказания образовательных услуг.

В данном случае, ключевое слово «компетентный» (от *competens* (лат.) – надлежащий, способный) означает: 1) обладающий компетенцией; 2) знающий, сведущий в определенной области [3, с. 230-235]. Компетентность объединяет интеллектуальную, навыковую и ценностную составляющие образования и обладает интегративной природой, так как она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных знаний и умений, относящихся к широким сферам деятельности.

К настоящему времени в научной литературе наблюдается смешение двух, на первый взгляд, близких по смыслу терминов «компетенция» и «компетентность»: они употребляются как в различном, так и в одинаковом значении. В последние годы большинство исследователей (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, О.М. Мутовкина, Н.А. Банько, Н.О. Епихина и др.) различают эти понятия, понимая под компетенцией знания и опыт в определенной области, круг вопросов чьей-либо осведомленности, а под компетентностью – обладание компетенцией, функциональное понятие, которое характеризует лицо имеющуюся у него компетенцию на практике.

В настоящее время в педагогической науке создана теоретическая основа для раскрытия сущности результативной профессиональной деятельности педагога, и в частности преподавателя вуза, но в целом можно отметить недостаточную разработанность этого вопроса, особенно в части выявления тех факторов, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза. Необходимо отметить, что характер профессиональной деятельности преподавателя вуза является многоплановым. В ней выделяются такие компоненты, как:

- гностический (обусловлен исследовательскими функциями преподавателя, процессом познания профессионально значимой информации, рефлексией и самосовершенствованием в области профессионально значимого опыта);
- конструктивный (заключается в планировании профессиональных действий, прогнозировании результатов научной и образовательной деятельности);
- организаторский (обуславливается тем, что преподаватель является организатором разнонаправленной собственной деятельности, деятельности студентов, аспирантов, коллег, руководит их коллективами);
- коммуникативный (обусловлен необходимостью устанавливать взаимоотношения с обучающимися, их родителями, коллегами, заказчиками научных и образовательных услуг). Коммуникативный компонент является также частью вышеперечисленных компонентов профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза.

Стереотипно представление о том, что суть профессиональной деятельности преподавателя вуза – это, прежде всего, педагогическая деятельность, которая в общем виде представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных и профессиональных ролей в обществе. Но, в настоящее время, в этой деятельности появляются новые составляющие, обусловленные требованиями обновляющегося общества, экономики, влиянием на систему образования рыночных отношений, инновационными процессами в самом образовании и науке. Более того, система образования рассматривается как отрасль экономики. В связи с чем, некоторые ученые обращают внимание на то, что в условиях кризиса, нестабильной и неблагоприятной социальной ситуации, деятельность педагога включает в себя функции, обычно свойственные коррекционной педагогике и психологии. Так, например, И.Д. Демакова выделяет такие функции деятельности педагога, как защита интересов, поддержка, культурное влияние и пр. [13, с. 167-172].

«Эффективный», согласно «Толковому словарю русского языка», — дающий эффект, действенный [1, с. 902]. Слово «эффективный» происходит от латинского *effectivus* — «производительный», — «приводящий к необходимым результатам, действенный» [14, с. 842].

Таким образом, результативная деятельность — это деятельность, дающая хорошие результаты. Эффективная деятельность — это целенаправленная деятельность, при которой поставленные цели достигаются при наименьших затратах. Этим понятиям близко понятие «успешная деятельность». Оно включает в себя оба этих понятия, но при этом она должна соответствовать реальным потребностям человека, служить его самореализации, и быть высоко оценена как самим субъектом, так и окружающим социумом. На наш взгляд, в определении эффективной деятельности нужно отметить, что, как и в определении результативной деятельности, результат ее должен быть «хорошим», т.е. значительным. В процессе профессиональной деятельности преподаватель вуза прямо или опосредованно воздействует как на экономику, так и на социальную и нравственную стороны жизни общества, поэтому его деятельность необходимо рассматривать в общем виде в трех взаимосвязанных и взаимодействующих аспектах эффективности: педагогическом, экономическом и социальном. Наша позиция заключается в том, что педагогический аспект является преобладающим, даже в условиях рыночных отношений и при нынешнем неблагоприятном социально-экономическом положении в стране, так как без педагогической плодотворности невозможен должный социальный и экономический эффект образования. В тоже время, используя современный «рыночный язык», мы говорим, напри-

мер, о качестве продукта деятельности преподавателя и качестве образовательной услуги. Кстати, это и «язык», который используется в нормативных документах по процедуре аккредитации вуза.

Существуют разные аспекты оценки эффективности профессиональной деятельности преподавателя вуза: педагогический, экономический, социальный и др. В современных вузовских образовательных системах педагогический аспект является преобладающим. Эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза.

На эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза оказывают влияние различные причины: внешние и внутренние, социальные, культурные, исторические, рыночные и др. Главным условием, обеспечивающим эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза, по нашему мнению, будет являться его готовность к работе в этой сфере — личностно-профессиональное новообразование, заключающееся в состоянии личности, обеспечивающем умение сохранять эффективность профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях. Как показали дальнейшие экспериментальные педагогические исследования, готовность преподавателя к профессиональной деятельности, заключающаяся в умении быстро и адекватно реагировать на изменения рынка научно-образовательных услуг и, таким образом, сокращать затраты (временные, эмоциональные, ресурсные и пр.) на достижение целей профессиональной деятельности, обнаруживает прямую корреляцию с эффективностью профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М., 1994.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. — Л., 1968.
3. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1990.
4. Майерс, Д. Социальная психология. — СПб., 1999.
5. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск, 1978.
6. Синьковская, Т.А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения // Информационные технологии в образовании (ИТО-2003): конгресс конференций [Э/р]. — Р/д: <http://ito.edu.ru/2003>
7. Коломинский, Я.Л. Психология личности и взаимоотношений в детском коллективе. — Минск, 1969.
8. Шмелева, Н.Б. Профессионально-личностное развитие специалиста социальной работы. — Ульяновск, 1997.
9. Кашлач, И.Ф. Подготовка будущих учителей к развитию логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ...канд. пед. наук. — СПб., 2006.
10. Белинская, А.Б. Формирование практической готовности социальных педагогов к разрешению конфликтов среди подростков в учебном коллективе: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1997.
11. Котова, И.Б. Педагог: профессия и личность / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. — Ростов-на-Дону, 1997.
12. Клушина, Н.П. Методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы. — Ставрополь, 2001.
13. Демакова, И.Д. Гуманизация пространства детства // Народное образование. — 2001. — № 4.
14. Булыко, А.Н. Современный словарь иностранных слов: более 25 тысяч слов и словосочетаний. — М., 2004.

Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka: 80000 slov i frazeologicheskikh vihrashhenij / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. — M., 1994.
2. Ananjev, B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. — L., 1968.
3. Psikhologicheskij slovarj / pod obth. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. — M., 1990.
4. Majyers, D. Socialjnaya psikhologiya. — SPb., 1999.
5. Djjachenko, M.I. Psikhologiya vihssheyj shkolih: osobennosti deyateljnosti studentov i prepodavatelej vuza / M.I. Djjachenko, L.A. Kandihbovich. — Minsk, 1978.
6. Sinjkovskaya, T.A. Problema gotovnosti buduthego uchitelya informatiki k ispoljzovaniyu tekhnologij distancionnogo obucheniya // Informacionnihe tekhnologii v obrazovanii (ITO-2003): kongress konferencij [Eh/r]. — R/d: <http://ito.edu.ru/2003>
7. Kolominskiy, Ya.L. Psikhologiya lichnosti i vzaimootnoshenij v detskom kollektive. — Minsk, 1969.
8. Shmeleva, N.B. Professionaljno-lichnostnoe razvitie specialista socialjnoj rabotih. — Uljyanovsk, 1997.
9. Kashlach, I.F. Podgotovka buduthikh uchitelej k razvitiyu logicheskoy pamyati uchathikhhsya obtheobrazovateljnihkh uchrezhdenij: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. — SPb., 2006.
10. Belinskaya, A.B. Formirovanie prakticheskoy gotovnosti socialjnihkh pedagogov k razresheniyu konfliktov sredi podrostkov v uchebnom kollektive: dis. ... kand. ped. nauk. — M., 1997.
11. Kotova, I.B. Pedagog: professiya i lichnostj / I.B. Kotova, E.N. Shiyarov. — Rostov-na-Donu, 1997.
12. Klushina, N.P. Metodicheskoe obespechenie professionaljnoj podgotovki specialistov socialjnoj rabotih. — Stavropolj, 2001.
13. Demakova, I.D. Gumanizaciya prostranstva detstva // Narodnoe obrazovanie. — 2001. — № 4.
14. Bulihko, A.N. Sovremennihyj slovarj inostrannihkh slov: bolee 25 tihsyach slov i slovsochetanij. — M., 2004.

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 880.161.1-054.6

Martynova A.O. THE DYNAMICS OF THE CONTENTS OF THE LEXEME “LIBRARY” IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF DIFFERENT DICTIONARIES). The article is devoted to semantic and word-building potential of the lexical item «library» on the material of defining and word derivational dictionaries of the Russian language that will be used in teaching material at Russian lessons for advanced students, who learn Russian as a foreign language.

Key words: lexical meaning, semantic scope, word-building opportunities, stylistically marked vocabulary, teaching Russian as a foreign language.

А.О. Мартынова, аспирант Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: bresso2007@gmail.com

ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ ЛЕКСЕМЫ «БИБЛИОТЕКА» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПО ДАННЫМ РАЗЛИЧНЫХ СЛОВАРЕЙ)

Статья посвящена описанию семантического и словообразовательного потенциала лексемы «библиотека» (по данным толковых и словообразовательных словарей русского языка) с целью его включения в содержание обучения русскому языку иностранных студентов продвинутого этапа.

Ключевые слова: лексическое значение, семантическое пространство, словообразовательный потенциал, стилистически маркированные слова, обучение русскому языку как иностранному.

Один из важных фрагментов языковой картины мира связан с представлениями о библиотеках, которые играют существенную роль в культуре любой страны. С древних времен к библиотекам как к «хранилищу памятников письменности» относились с особым вниманием и гордостью. В фондах библиотеки сосредоточена история развития и прогресса человечества.

По общему мнению исследователей, библиотекам принадлежит решающая роль в культуре, поскольку они являются не только хранилищем памятников, но и источником культурного развития: «Для существования и развития настоящей, большой культуры в обществе должна наличествовать высокая культурная осведомленность, более того — культурная среда, среда, владеющая не только национальными культурными ценностями, но и ценностями, принадлежащими всему человечеству» [1]; «Библиотека важнее всего в культуре. Может не быть университетов, институтов, научных учреждений, но если библиотеки есть, если они не горят, не заливаются водой, имеют помещения, оснащены современной техникой, возглавляются неслучайными людьми, а профессионалами — культура в стране не погибнет [2, с. 207].

В данной статье рассматривается лексема «библиотека» по данным различных словарей ввиду того, что именно лексика является основным транслятором культуры, которая должна быть представлена в содержании обучения РКИ, а также с учетом того, что «современный этап изучения семантической структуры слова характеризуется развитием сверхглубинных семантических исследований, проникновением во все более скрытые слои семантического устройства слова» [3, с. 19].

В «Этимологическом словаре современного русского языка» А.К. Шапошникова [4] лексема «библиотека» определяется как «учреждение, осуществляющее соби́рание и хранение книг, журналов и т.п., их пропаганду и выдачу читателям; собрание книг, более или менее значительное, подобранное для чтения, научных занятий и т.п.; помещение, комната для хранения книг, книгохранилище; название серии книг, родственных по типу или предназначенных для определенной категории читателей. В русском языке XV-XVII вв. известно вилеоѡика и библиотека. Старейшая форма заимствована прямо из ср.-греч. βιβλιοθήκη [vɪvliothɪkɪ] «книгохранилище» при вероятном церковно-славянском посредстве. Младшая форма (с 1499) — латинизм, лат. bibliotheca — продолжение др.-греч. βιβλιοθήκη».

В данный словарь также включена лексема «библиотекарь», которая толкуется как «работник библиотеки, на обязанности которого лежит обработка поступающих в библиотеку книг, их хранение и выдача читателям».

Известна в рус. языке с XVIII в.. Собственно-русское новообразование с суффиксом деятеля -арь от основы библиотека».

Таким образом, согласно этимологическому словарю, начиная с XVIII века слово «библиотека» начинает осваиваться русским языком, адаптироваться, поскольку появляется русский суффикс деятеля — арь.

Анализ толковых словарей современного русского языка («Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой [5], «Словарь современного русского литературного языка» [6], «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля [7], «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [8], «Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова [9], «Новый словарь русского языка. Толково-словообразователь-

ный» Т.Ф. Ефремовой [10]) показал, что во всех толковых словарях слово «библиотека» является многозначным. Составителями словарей выделяется от двух до четырех значений, среди которых общими являются: «собрание книг» и «место для хранения книг». Например, в Толковом словаре русского языка под ред. Д.Н. Ушакова выделены следующие 4 значения: «книгохранилище, учреждение, имеющее целью соби́рание и хранение книг для общественного пользования», «собрание книг», «название серии, выпускаемых издательством книг, родственных по типу», «комплект книг, подобранных по одному вопросу или отвечающих интересам читателей определенной профессии».

Лексема «библиотека» имеет не только значительный семантический объем, но и характеризуется обширными словообразовательными связями. По данным «Морфемно-орфографического словаря» А.Н. Тихонова [11] лексема «библиотека» включена в общий словообразовательный ряд с вершиной «библио» (всего 24 единиц: *библиограф*, *библиографировать*, *библиография*, *библиолог*, *библиологический*, *библиология*, *библиоман*, *библиомания*, *библиотаф*, *библиотека*, *библиотека-передвижка*, *библиотека-читальня*, *бибколектор*, *библиотековедение*, *библиотековедческий*, *библиотекарский*, *библиотекарша*, *библиотекарь*, *библиотечка*, *библиотечный*, *библиофил*, *библиофильский*, *библиофильство*, *межбиблиотечный*).

Значительная часть зафиксированных в словаре словообразовательных вариантов кодифицирована в толковых словарях русского языка.

В данном словообразовательном ряду содержатся единицы, которые зафиксированы во всех толковых перечисленных выше словарях, например: *библейский*, *библиография*, *библиотека*, *библия*, *библиофил*. Однако ряд лексем зафиксирован только в одном из словарей, например: *библиографирование*, *библиографировать*, *бибколектор*, *библиотековед*, *библиотека-передвижка*, *библиотека-читальня*, *библейщина*, *библейный* и др. Следует отметить, что некоторые из лексем словообразовательного ряда не попали ни в один из проанализированных толковых словарей, например: *библиографоведение*, *библиометрия*, *библиотерапия*, *библиотаф*, *библиогнозия*, *библиогност*, *библиотатрия*, *библиотиты*, *библиомантия*, *библиотекарство*, *библиофобия*, *библист*, *библистика*.

Некоторые слова данного ряда стилистически маркированы, например: *библиотекарша* (разг.), *библейщина* (книжн.). На стилистическую отмеченность лексики необходимо обращать особое внимание иностранных студентов. Ряд лексем анализируемой группы отражает особенности развития библиотек в различные исторические периоды, например: *библиотека-передвижка*, *библиотека-читальня* и др. Культурологически важной представляется группа слов, которые отражают особое отношение человека к книге и чтению вообще, например: *библиоман*, *библиофил*, *библиотаф*, *библиогност* и др.

Развитие новейших технологий привело к изменению содержания слова «библиотека» и появлению у него новых значений. Так, например, в «Русском семантическом словаре» под общей редакцией Н.Ю. Шведовой [12] зафиксировано следующее значение лексемы «библиотека»: «В ЭВМ: упорядоченное объединение машинных программ, процедур, данных», которое сопровождается пометой «специальное» и следующими примерами употребления: «библиотека алгоритмов и программ», «библиотека запросов», «библиотечный файл» и др. Данный пример подтверждает мысль о том, что «экстралингвистическим при-

чинам появления новых значений слова относятся факторы социальных, политических, исторических, экономических, научно-технических и т.д. изменений в жизни конкретной лингвокультурной общности.

Мобильно отражая изменения внешних социальных факторов, многозначность отражает и существенные тенденции языкового развития на современном этапе» [13, с. 15].

В «Толковом словаре русского языка начала XXI» века под редакцией Г.Н. Складневской [14] зафиксированы следующие значения лексемы «библиотека»: «1. (информ.) электронная библиотека. *Электронная библиотека — собрание на сайте файлов с материалами, как правило, определенной тематики, доступных пользователям интернета. 2. (информ.) Специальным образом организованный файл, содержащий информацию, каждый элемент которой может быть извлечен по имени».

Следует отметить также и то, что с развитием информационных технологий слово «библиотека» стало употребляться в компьютерной лексике в значении «организованная совокупность программ» [15].

Компьютеризация коснулась и организации самих библиотек. Библиотековеды отмечают, что «сегодня библиотека — это не только место сохранения и приумножения культурного наследия, но еще и информационный центр, социальный институт» [16, с. 1]. Отражение этой тенденции в развитии роли библиотек мы видим в трактовке слова «библиотека» в Современном иллюстрированном энциклопедическом словаре 2009 года. Здесь «библиотека» — это уже не « книгохранилище », а « хранилище информации », в фонд которой могут входить не только бумажные, но и электронные формы хранения [17].

Таким образом, данные различных словарей дают представление не только о сложном семантическом устройстве слова, но и его динамике, отражающей особенности технологического и научного прогресса. Ввиду этого, при формировании содержания обучения культурно маркированной лексики иностранных студентов продвинутого этапа необходимо учитывать данные различных словарей русского языка, репрезентирующих диалектический аспект содержания слова.

Библиографический список

1. Лихачев, Д.С. Культура как целостная среда // Новый мир. — 1994. — № 8.
2. Лихачев, Д.С. Я вспоминаю. — М., 1991.
3. Васильева, Г.М. Лингвокультурологические аспекты русской неологии: автореф. дис. д-ра филол. наук. — СПб., 2001.
4. Этимологический словарь современного русского языка / сост. А.К. Шапошников. — М., 2010. — Т. 1.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. — М., 1985. — Т. 1.
6. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / АН СССР. Ин-т рус.яз. — М.; Л., 1950. — Т. 1.
7. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. — М., 1978. — Т. 1.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М., 1994.
9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. — М., 1935. — Т. 1.
10. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М., 2000.
11. Тихонов, А.Н. Морфемно-орфографический словарь. — М., 2002.
12. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН. Ин-т рус.яз.; под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. — М., 2003.
13. Васильева, Г.М. Семантическое развитие слова как предмет учебной неологии // В мире научных открытий. Гуманитарные и общественные науки. — Красноярск. — 2013. — № 1.2 (37).
14. Толковом словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под редакцией Г.Н. Складневской. — М., 2006.
15. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. — М., 1997.
16. Кузнецова, Т.Я. Библиотека в информационном обществе: онтологические основания социокультурного моделирования // Научные и технические библиотеки. — 2011. — № 1.
17. Современный иллюстрированный энциклопедический словарь. — М., 2009.

Bibliography

1. Likhachev, D.S. Kul'tura kak celostnaya sreda // Noviy mir. — 1994. — № 8.
2. Likhachev, D.S. Ya vspominayu. — M., 1991.
3. Vasiljeva, G.M. Lingvokulturologicheskie aspekty russkoy neologii: avtoref. dis. d-ra filol. nauk. — SPb., 2001.
4. Ehtimologicheskij slovarj sovremennogo russkogo yazhka / sost. A.K. Shaposhnikov. — M., 2010. — T. 1.
5. Slovarj russkogo yazhka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgenjevovj. — M., 1985. — T. 1.
6. Slovarj sovremennogo russkogo literaturnogo yazhka: v 17 t. / AN SSSR. In-t rus.yaz. — M.; L., 1950. — T. 1.
7. Dalj, V.I. Tolkovij slovarj zhivogo velikorusskogo yazhka: v 4 t. — M., 1978. — T. 1.
8. Ozhegov, S.I. Tolkovij slovarj russkogo yazhka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. — M., 1994.
9. Tolkovij slovarj russkogo yazhka / pod red. D.N. Ushakova. — M., 1935. — T. 1.
10. Efremova, T.F. Novij slovarj russkogo yazhka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. — M., 2000.
11. Tikhonov, A.N. Morfemno-orfograficheskij slovarj. — M., 2002.
12. Russkij semanticheskij slovarj. Tolkovij slovarj, sistematizirovannij po klassam slov i znachenij / RAN. In-t rus.yaz.; pod obsh. red. N.Yu. Shvedovovj. — M., 2003.
13. Vasiljeva, G.M. Semanticheskoe razvitie slova kak predmet uchebnoj neologii // V mire nauchnykh otrikhtij. Gumanitarniye i obhtestvenniye nauki. — Krasnoyarsk. — 2013. — № 1.2 (37).
14. Tolkovom slovarj russkogo yazhka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika / pod redakciej G.N. Sklyarevskoj. — M., 2006.
15. Bol'shoj ehnciklopedicheskij slovarj / gl. red. A.M. Prokhorov. — M., 1997.
16. Kuznecova, T.Ya. Biblioteka v informacionnom obhtestve: ontologicheskie osnovaniya sociokul'turnogo modelirovaniya // Nauchniye i tehicheskie biblioteki. — 2011. — № 1.
17. Sovremennij illyustrirovannij ehnciklopedicheskij slovarj. — M., 2009.

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 378.1

Savchenko R.E. SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVE WORK AS A FORM OF INCREASING OF SELF-REALISATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A CHILDREN'S RECREATION CAMP. The article describes introduction of a principle of scientific and technical creative work and learning in an extracurricular educational space of a summer camp. The research states the raising of the intellectual self-realization of pupils in the class of robotics that stimulate their scientific and technical creativity.

Key words: intellectual self-realization, psychological and pedagogical problem, self-realization in creative work, robotics, personality.

R.E. Савченко, аспирант каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: roma-sova@yandex.ru

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В статье описано внедрение научно-технического творчества и учебной деятельности во внешкольном образовательном пространстве – летнем оздоровительном лагере. Рассмотрено повышение интеллектуальной самореализации учащихся при обучении на занятиях по научно-техническому творчеству – робототехнике.

Ключевые слова: интеллектуальная самореализация, психолого-педагогическая проблема, творческая самореализация, робототехника, личность.

Ведущей целью образования сегодня является развитие креативной, творчески мыслящей личности, способной решать нестандартные задачи и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Данная цель начинает реализовываться в общеобразовательной школе, где происходит формирование личности, которая в дальнейшем будет продолжать совершенствоваться. Следует отметить, что данная задача стоит не только перед конкретной школой, но и перед страной, что отражено в целях и задачах Федеральной программы инициатив.

Именно в старшем звене общеобразовательной школы необходимо уделять внимание реализации интеллектуальных задач, в этом могут помочь педагоги, которые должны создать условия для самореализации учеников. Этого можно добиться не только на уроках, но и с помощью привлечения учеников к участию в дополнительных образовательных программах.

Деятельность личности в этом случае становится самодетельностью, а реализация её способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации. Под самореализацией гуманистическая психология, одним из основоположников которой считается известный американский психолог и философ А. Маслоу, понимает состояние осуществления внутренней природы человека. Самореализация – это раскрытие собственных возможностей – и это тот путь, который ведет человека к более счастливой и успешной жизни [1, с. 77]. А. Маслоу является автором иерархической модели потребности человека – так называемой «пирамиды потребностей». Чем «выше» уровень потребностей, тем больше счастья способно доставить человеку их осуществление. Наибольший уровень счастья и удовлетворения приносит «высшие потребности», которые напрямую связаны с самореализацией человека, с саморазвитием в определенный период жизни.

Особенность потребности в самореализации состоит в том, что, удовлетворяя её в единичных актах деятельности (например, изучая любимую дисциплину в школе), личность, никогда не может удовлетворить её полностью.

Удовлетворяя базовую потребность в самореализации в различных видах деятельности, личность преследует свои жизненные цели, находит свое место в системе общественных связей и отношений. Было бы чрезмерным обобщением конструировать единую модель самореализации «вообще». Конкретные формы, способы, виды самореализации у разных людей различны. В поливалентности потребности в самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность.

Вот почему, говоря о всесторонней и гармонически развитой личности, нужно подчеркивать не только богатство и всесторонность её способностей, но и (что не менее важно) – богатство и многообразие потребностей, в удовлетворении которых осуществляется всесторонняя самореализация человека [2, с. 702].

Одной из важнейших проблем современной образовательной среды является то, что учащиеся не всегда могут полностью реализовывать себя в образовательной среде. Здесь главную задачу должен решить учитель (преподаватель), которому необходимо обеспечить условия для самореализации учащегося и, в первую очередь, – подобрать такую образовательную среду, где будет интересно работать учащемуся, и большую роль станет играть внеучебная работа как компонент современной системы дополнительного образования.

Интеллектуальная самореализация личности ребенка, таким образом, является важной и актуальной психолого-педагогической проблемой, поскольку развитие человека, его творческих способностей в современном обществе, характеризующем-

ся интенсивным информационным насыщением жизнедеятельности, постоянно детерминируется жесткими экономическими обусловленными требованиями. В образовательном процессе школы данная детерминация проявляется в регламентации знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть ученик в процессе обучения в школе, при этом развитие творческих способностей и вопросы соответствующей самореализации личности в школе декларируются, но осуществляются в полном объеме, как правило, в специализированных образовательных учреждениях. Поэтому наибольшую роль в исследуемом нами процессе имеет именно внеурочная деятельность общеобразовательной школы, а именно факультативы как компоненты современной системы дополнительного образования.

Для повышения интереса школьников к работе в образовательной среде, в нашем исследовании активно использовался метод проектов, разберем теорию и посмотрим, что это такое и как его внедрять в образовательную деятельность, применительно к нашей образовательной технологии.

Метод проектов – это дидактическая категория, обозначающая систему приемов и способов овладения определенными практическими или теоретическими знаниями, той или иной деятельностью. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, практическим результатом, оформленным тем или иным образом [3].

Метод проектов по своей дидактической сущности нацелен на формирование способности, обладая которыми, выпускник школы оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах, потому что проектная деятельность является культурной формой деятельности, в которой возможно формирование способности к осуществлению ответственного выбора. Под методом проектов в дидактике понимают совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют учащимся приобретать знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения определенных практических заданий с обязательной презентацией и рефлексией результатов [4].

Для практического изучения выбранной проблемы интеллектуальной самореализации школьников и внедрения метода проектов в образовательную научно-техническую деятельность, была выбрана следующая техническая среда, которая сегодня развивается очень активно – образовательная робототехника, так как качественное образование может быть реализовано сегодня только при умелом использовании высокотехнологичного современного учебного оборудования. Необходимую материально-техническую базу может приобрести не каждое образовательное учреждение, однако современные информационные технологии позволяют организовать эффективную подготовку научно-технического погружения для учащихся в сочетании с традиционными методами обучения. Вся работа нашего исследования построена во взаимодействии с филиалом ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» в г. Железногорске (далее Железногорский филиал СФУ), который имеет необходимую полную материально-техническую базу.

На сегодняшний день достаточно успешно развивается направление связанные с техническим творчеством и в частности образовательной робототехникой. Существует большое количество конструкторов, из которых можно собирать различные модели для занятий с учащимися. Некоторые конструкторы позволяют только программировать модель, иные позволяют вносить изменения и развернуть школьнику весь свой творческий потенциал.

Поэтому были разработаны образовательные семинары на основе конструктора LEGO Mindstorms NXT. Разработанная нами учебная программа является широким погружением в образовательную среду – робототехнику с лекционными занятиями и объяснением нового материала по изучению основных механизмов конструктора LEGO, на основе которого студенты, в дальнейшем, собирают своего первого робота, и изучение азов среды программирования RoboLAB.

Педагогические семинары являются огромным полем для работы преподавателя со школьниками. Выбрав актуальную тему, преподаватель может выявить те способности учащегося, которые невозможно показать на других общих предметах. В выбранной нами образовательной среде – Робототехника, плавно сочетаются несколько предметов, в которых школьник может найти свой элемент интеллектуальной самореализации. Специально для этого был разработан учебная программа «Образовательная робототехника», которая состоит из следующих этапов:

1. Выбор проблемной среды исследования и его разработка, как научно-технического решения – проекта.
2. Составление плана работы над проектом и распределение обязанностей в рабочей группе.
3. Работа над проектом.
4. Рефлексия и презентация разработанного проекта.

Здесь школьник может проявить себя по всем направлениям творчества и в особенности в исследовательской и технической составляющим, в чем и состоит элемент интеллектуальной самореализации. Здесь преподавателю необходимо помочь проектной группе четко определить, кто из школьников способен заниматься той или иной составляющей семинара. После вводной лекции и объяснения нового материала по основам работы программная среда RoboBasic, преподаватель должен ввести элемент соревнования, необходимый для повышения интереса школьника к занятию. Это достигается путем одной проблемы, но достигается проектными группами с помощью разных технических решений.

Перед началом работы на краткосрочной выездной школе, со школьниками был проведен опрос для определения уровня исследуемой интеллектуальной самореализации на начало опытно-экспериментальной работы. В опросе использовалась методика диагностики мотивации к достижению успеха Т Элерса, предназначенная для диагностики, выделенной Хекхаузен, мотивационной направленности личности на достижение успеха. Для повышения качества результатов, также применялась методика оценки мотивации профессиональной деятельности К. Замира в модификации А.А. Реана. Методика применяется для диагностики мотивации профессионально-педагогической деятельности, в основу методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Результаты школьников (таблица 1) оказались достаточно низкими, в основном не только из-за возрастных характеристик, но и по причине неудовлетворительного состояния дел в организации внеурочной научно-практической и проектной деятельности в общеобразовательном учреждении.

Рассмотрим более подробно наше исследование по внедрению научно-технического творчества во внеучебную деятельность школьников, которое мы связали напрямую с проектной деятельностью. В летний период школьники отдыхают от школы и не все-

гда имеют возможность творчески и интеллектуально самореализоваться в летних образовательных учреждениях. Однако в летних оздоровительных лагерях проводятся занятия по дополнительному образованию – кружки, включающие творческие занятия на выбор школьника. Учитывая эту особенность, работа образовательной программы, была организована в Детском оздоровительном лагере «Горный» (ДОЛ «Горный») около города Железногорск. На протяжении трех смен (июнь – июль 2013 года) ребята занимались в кружке «Образовательная робототехника», организованным Железногорским филиалом СФУ. Каждая смена состоит из 21-го дня, и нами была разработана учебная программа с тематическим планированием на 17 часов.

Разбившись по группам, школьники начинают разрабатывать поставленную проблему и план работы. Начиная работу над проектом, учащиеся отвечают на такие вопросы: Что я хочу сделать? Чему я хочу научиться? Кому я хочу помочь? Название моего проекта. Какие шаги я должен предпринять для достижения цели своего проекта? На основании своих ответов учащиеся составляют план учебного проекта по следующей схеме: название проекта, проблема проекта (почему это важно для меня лично?), цель проекта (зачем мы делаем проект?), задачи проекта (что для этого мы делаем?), сроки исполнения проекта, расписание консультаций, сведения о руководителе проекта, планируемый результат, форма презентации, список учащихся, задействованных в проекте [5].

Таким образом мы задали для учащихся определенную тему для проектирования собственного робота из Лего конструктора, которого им необходимо разработать за оставшиеся две недели. Каждая проектная команда состояла из 3-4 человек с выделенным руководителем группы. Совместно с учащимися мы выделили следующие этапы работы над проектами:

- предпроект (работа учащихся на семинаре не программированию в среде Robolab);
- этап планирования работы над проектом (учащиеся выделяют обязанности каждого участника, и составляют план работы над проектом);
- аналитический этап (здесь участники анализируют свою работу о ошибки, а также делятся опытом с остальными проектными командами);
- работа над проектом (непосредственное выполнение необходимых работ по плану, над проектом);
- этап обобщения (систематизация и структурирование полученных в ходе всего проекта данных, написание пояснительной записки к своему проекту – робототехнической системе, и создание презентации своего проекта, которая отражает его особенности и необходимые технические характеристики);
- презентация полученных результатов (защита участниками своего проекта перед жюри, которое состоит из работников Железногорского филиала СФУ и ДОЛ «Горный», а также перед всеми остальными проектными командами).

Для отбора наилучшей проектной команды нами были разработаны следующие критерии оценки:

- Осознанность в определении проблемы, в предоставляемой теме проекта, практической направленности, значимости выполняемой работы;
- Аргументированность предлагаемых решений, подходов и выводов;

Таблица 1

Распределение школьников по уровню интеллектуальной самореализации на начало первого этапа опытно-экспериментальной работы

| № | Критерии самореализации | Уровни готовности | | | | | |
|---|--------------------------------|-------------------|------|---------|----|--------|------|
| | | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | | N | % | N | % | N | % |
| 1 | Когнитивный | 3 | 10 | 9 | 30 | 18 | 60 |
| 2 | Эмотивный | 8 | 26,6 | 12 | 40 | 10 | 33,4 |
| 3 | Поведенческий (деятельностный) | 5 | 16,6 | 15 | 50 | 10 | 33,4 |
| 4 | Совокупный | 5,3 | 17,7 | 12 | 40 | 12,7 | 42,3 |

Таблица 2

Распределение школьников, прошедших обучение на краткосрочной интенсивной школе, по уровню интеллектуальной самореализации

| № ц/п | Критерии самореализации | Уровни | | | | | |
|----------|---------------------------------|---------|------|---------|----|--------|------|
| | | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | | N | % | N | % | N | % |
| 1 | Когнитивный | 10 | 33 | 15 | 50 | 5 | 17 |
| 2 | Эмотивно-аксиологический | 11 | 37 | 16 | 53 | 3 | 10 |
| 3 | Поведенческо- деятельностный | 12 | 40 | 15 | 50 | 3 | 10 |
| 4 | Совокупный | 11 | 36,7 | 15,3 | 51 | 3,7 | 12,3 |

– Выполнение принятых этапов проектирования, самостоятельность, законченность;
– Уровень творчества, оригинальность материального воплощения и представления проекта;
– Выполнение своей роли в проекте каждым участником;
– Качество доклада: полнота представления работы, аргументированность и убежденность;
– Ответы на вопросы: полнота, аргументированность;
– Деловые и волевые качества: ответственное отношение, доброжелательность, контактность;
– Качественность и правильность выполнения спроектированной робототехнической системы необходимых задач [6].

В итоге школьники, в течение всего времени работы кружка, разрабатывали свою робототехническую модель «Электронной корзины». Суть заключается в складывании некоторых предметов в корзину, которая ведет подсчет количества вещей в ней. Так как мы ввели метод проектов в нашей работе, следовательно, у школьников «Электронные корзины» получились несколько разные на вид и разного технического решения, но одинаково направленные на решение поставленных задач. В завершении работы кружка в ДОЛ «Горный», учащиеся представляли свои работы перед всем лагерем, где прошли оценку и лучшие проекты награждены дипломами.

Результаты опытно – экспериментальной работы по изменениям в выраженности личностных свойств и качеств участников приведены ниже. Они позволили определить направление коррекции, выявить условия, которые необходимо создать для отдельных детей. Анализируя некоторые данные, мы отметили, что

каждый ребенок по-своему включается в деятельность, что требуется учитывать его индивидуальные способности, а нередко и коррекцию его способов и интеллектуальной самореализации.

По когнитивному критерию произошло увеличение числа школьников, показавших высокий (33% против 27% на конец второго этапа работы) и средний (50% против 47%) уровни. Число школьников, показавших низкий уровень, уменьшилось до 17% (против 26%).

По эмотивно-аксиологическому критерию произошло увеличение числа школьников, показавших высокий уровень (37% против 33% на конец второго этапа работы), и увеличение числа школьников, показавших средний уровень исследуемой готовности, до 53% (против 50%). Количество школьников, показавших низкий уровень, уменьшилось до 10% (против 17%).

По поведенческо-деятельностному критерию произошло увеличение числа школьников, показавших высокий (40% против 23% на конец второго этапа работы) уровень. Число школьников, показавших средний уровень, уменьшилось до 50% (против 53%). Количество школьников, показавших низкий уровень, уменьшилось до 10% (против 24%).

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение робототехнических систем может способствовать повышению самореализации учащихся. Данные технологии популярны и востребованы в обществе, однако требуют постоянного развития, поскольку современные педагогические технологии во взаимосвязи с техническим процессом повышают интерес у учащихся к учебе, повышая мотивацию к обучению и, в частности, интеллектуальную самореализацию.

Библиографический список

1. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
3. Павлова, М.Ю. Метод проектов в технологическом образовании школьников. – М., 2003.
4. Джужук, И.И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования. Материалы к дидактическому исследованию. – Ростов-на-Дону, 2005.
5. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности – СПб., 2000.
6. Джеймс, Ф.К. Джонатана Д. Рабочая книга соревнований по робототехнике NXT. – М., 2007.

Bibliography

1. Maslou, A. Motivaciya i lichnostj. – SPb., 1999.
2. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obtheyj psikhologii. – SPb., 2000.
3. Pavlova, M.Yu. Metod proektov v tekhnologicheskom obrazovanii shkol'nikov. – M., 2003.
4. Dzhuzhuk, I.I. Metod proektov v kontekste lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Materialih k didakticheskomu issledovaniyu. – Rostov-na-Donu, 2005.
5. Eliseev, O.P. Praktikum po psikhologii lichnosti – SPb., 2000.
6. Dzhayms, F.K. Dzhonatana D. Rabochaya kniga sorevnovaniy po robototekhnike NXT. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 16.02.14

УДК 74: 378.9

Hamid Ajam Tahir. THEORETICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION AMONG DESIGN STUDENTS. Creative thinking and its development with the students majoring in art design is viewed as a mechanism of perceiving the objective reality by a person from the standpoint of various sciences: philosophy, psychology, ethics, and pedagogy. The presented article deals with the specifics and prerequisites of creative perception as well as the means of transformation of the reality.

Key words: creative thinking, agglutination, analogy, exaggeration, type design practice.

Хамид Аям Тахир, аспирант Воронежского гос. педагогического университета г. Воронеж,
E-mail: lemononline@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Творческое воображение и его развитие у студентов-дизайнеров рассматривается как механизм постижения действительности человеком с позиции ряда наук: философии, психологии, эстетики, педагогики. В статье представлены специфические особенности и предпосылки творческого восприятия, а также способы преобразования действительности.

Ключевые слова: творческое воображение, агглютинация, аналогия, гиперболизация, типизация.

Понятие «творческое воображение» является предметом изучения ряда наук – философии, психологии, эстетики, культурологии, педагогики. Воображение с точки зрения философии трактуется как «познавательная способность (источник познания) к созданию образов, ранее не воспринимавшихся человеком» [1]. Творческое воображение – это есть переработка предшествующего чувственного опыта восприятия различных предметов, явлений, событий, вызванных памятью, которые отразились в сознании человека и создаются на их основе новые проявления, не встречавшиеся прежде.

У И. Канта воображение предстает как важнейшая человеческая познавательная способность, как проявление спонтанности, которая может определять чувства по его форме в соответствии с категориями рассудка, а, значит, может давать определения. Расширительно у И. Канта воображение – это «способность представлять предмет также без его присутствия в созерцании» [2, с. 573].

В философской теории И. Канта наблюдается противопоставление продуктивного и репродуктивного воображения и выделение трансцендентальной функции воображения, позволяющей взаимодействовать чувственности и рассудку для получения синтетического познания. Трансцендентальное продуктивное воображение на эмпирическом уровне становится синтезом представлений, соединенных при помощи сознания. Созерцательность и синтетичность образуют две взаимозависимые части продуктивного воображения. Первая часть – «это внутреннее чувство, содержащее лишь формы созерцания (без связи многообразного), а вторая – это синтез трансцендентального воображения, который влияет на внутреннее чувство, заставляет его связывать многообразное содержание созерцания, т.е. подводить его под категорию рассудка. Здесь трансцендентальность понимается как образный синтез, который составляет основу возможности появления других априорных знаний, а на этом основывается деятельность самого рассудка» [2, с. 574].

Способность воображения, замечает А.А. Бердяев, есть основа, источник любого творчества, будь то художественное произведение, научное открытие, техническое устройство. Воображение появляется из глубин бессознательного, из свободы. «Воображение не есть только подражание предвечно сущим прообразам... Воображение есть создание не бывшего из недр небытия, из темной потенции» [3, с. 78].

Современные ученые-философы считают, что воображение играет в жизни людей значительную роль. К. Поппер отмечает, что «невозможно себе представить, чтобы научные исследования, конструирование и изобретение не использовали воображения в весьма значительной степени... Наконец, важной представляется роль, которую играет в практическом осуществлении политического равенства и беспристрастности» [4, с. 277].

В психологических исследованиях понятие «воображение» рассматривается, как правило, с нескольких точек зрения. С.Л. Рубинштейн, сторонник «перцептивной» концепции, в которой воображение преобразует образное содержание, писал: «Одна из самых специфических и плодотворных особенностей сознания человека выражается в том, что он может преобразовывать непосредственно ему данные и в конкретно-образной форме создавать новую ситуацию. Именно в этом, прежде всего, проявляется то, что обычно называют воображением» [5, с. 618]. Специфическими особенностями воображения Л.С. Выготский считал:

– автономия воображения от непосредственного и прямого познания действительности;

- известный отход от действительности;
- создание из прежних впечатлений нового образа, не существовавшего ранее;
- наличие связи между воображением и реалистическим мышлением;
- обеспечение свободы (произвольности) в человеческой деятельности, в деятельности человеческого сознания [6, с. 437-454].

Известные ученые А. Бергсон, Т. Рибо, В. Штерн и др. считали воображение самостоятельной сущностью, где отводили значительную роль моторному компоненту в восприятии. Идеомоторная концепция Г. Пагга констатирует, что зарождающееся движение актуализирует инсайт, так как движущееся тело и воображение при его участии выражает себя через различные формы искусства [7]. Г. Пагг считает, что основой творческого воображения является система напряжений в организме, в раздражимости протоплазмы (белки, липиды, полисахариды и др.).

Эксперименты А.Н. Леонтьева и В.П. Зинченко по восприятию формы показали значимость моторного подражания форме: движения рук, осязающих предмет; движения гортани при восприятии звука (особенно вокального); движения глаз, изучающих видимый контур. Воображение подражательного движения по форме детерминирует не осознанные мышечные усилия – «идеомоторный акт», на основе которых производятся моторные образы.

Е.Я. Басин и В.П. Крутоус, характеризуя художественную психологию как «воображающую и воображенную», отмечают строгую направленность всех способностей и психических явлений. «В системе художественной психологии и мышление, и внимание, и чувства, и интересы и т.д. – все модусы психического приобретают воображающий и воображаемый характер. Иными словами, воображение в системе художественной психологии играет роль системообразующего начала» [8, с. 173].

Активное творческое воображение помогает творцу создавать художественный образ, который не копирует, не воспроизводит или фиксирует какие-либо предметы или явления окружающего мира. Создаваемый воображением образ передает эмоции художника, внутренние чувства, выражает общечеловеческие ценности, раскрывает душу благодаря особому эстетическому отношению к действительности. А.А. Мелик-Пашаев писал: «Силой воображения художника это внутреннее содержание само по себе незримое, неообразное, обретает образ, «воображается» в материале того или иного искусства, становится «видимым», «слышимым», доступным другим людям» [9, с. 93].

Значимость творческого воображения заключается в следующем:

- помогает представить результат художественно-проектировочной деятельности до ее начала;
- создает с помощью воображения образ средств и конечного продукта, способствует его предметному воплощению;
- создает программу поведения личности, когда проблемная ситуация не определена;
- продуцирует образы, которые не программируют, а заменяют деятельность;
- создает образы, соответствующие описанию объекта [10].

В диссертации Азиза Аль-Рикаби [11] отмечается, что «важнейшими условиями творческого воображения являются сознательные накопления художественно-проектировочного опыта, целеустремленность, направленность на объекты, продолжительные включения в проблему, предвидение определенных результатов. Субъект творческой деятельности «погружен» в среду ценностей и явлений, созданных определенной культу-

рой, и он всегда опирается на те культурные достижения, которые созданы до него» [11, с. 74].

Необходимой предпосылкой активного творческого воображения, как считают Е.Я. Басин и В.П. Крутоус, является создание «мысленной ситуации и перенесение себя в такую ситуацию, которая позволяет рассмотреть объекты по-другому, то есть занять другую точку зрения» [8, с. 175]. Представленный аспект соответствует эмпатической теории творческого воображения Е.Я. Басина и В.П. Крутоуса. «Эмпатия в данном контексте – это воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого и структурирование мира по его образу. Результативным выражением переноса является отождествление, идентификация Я с другими Я, причем без потери чувства собственного Я, которое во всех случаях остается «хозяином положения» [8, с. 176]. Понятие эмпатия имеет множество значений, смыслов и оттенков, которые выражают различные степени превращения неживого объекта в подобие живого силой воображения с помощью следующих терминов: оживление, одушевление, одухотворение, олицетворение (персонификация). Таким образом, эмпатия стимулирует эмоциональную напряженность восприятия, вызывает из памяти жизненные впечатления, тем самым порождая творческое воображение художника.

Воображение является главным фундаментом, основой художественного творчества, художественного конструирования. Образы, возникающие в воображении, побуждают и усиливают протекание познавательных, эмоциональных, психологических процессов, подчеркивая их творческую природу.

В психологии в настоящее время различают несколько способов преобразования действительности, создания новых образов: агглютинация, аналогия, гиперболизация, типизация.

Агглютинация (лат. *agglutinate* – приклеивать) понимается как создание в одном художественном образе каких-либо частей или свойств различных предметов или явлений. Д. Локк в работе «Опыт о человеческом разуме» утверждал, что деятельность разума направлена на соединение, сопоставление, обобщение идей: «Раз разум снабжен этими простыми идеями, то в его власти повторять, сравнивать и соединять их в почти бесконечном «разнообразии» и таким образом создавать ... новые идеи». К этому можно добавить, что воображение должно обладать способностью к проникновению, комбинированию, соединению, подвижностью, схватыванию отношений, гипотетическому допущению. Деятельность воображения была бы невозможна, если бы образы, которые были восприняты ранее и остались в памяти, застыли в тех связях и качествах, в которых они были восприняты [12]. Как пример, непривычные сочетания можно найти в широко известных сказочных образах русалки (голова женщины, хвост рыбы), кентавра (голова человека, туловище быка), в художественных полотнах Марка Шагала и Сальвадора Дали и др.

Аналогия (греч. *analogos* – соответствие, сходство) понимается как способ, заключающийся в установлении подобия, сходства различных предметов в каком-либо признаке, свойстве или отношениях. Н. Винер в своей книге «Я – математик» писал: «С самого начала я был поражен сходством между принципами действия нервной системы и цифровых вычислительных машин. Я не собираюсь утверждать, что эта аналогия является полной,

и что мы исчерпываем все свойства нервной системы, уподобив ее цифровым вычислительным устройствам. Я хотел бы подчеркнуть, что в некоторых отношениях поведение нервной системы очень близко к тому, что мы наблюдаем в вычислительных устройствах» [13, с. 279]. На основе аналогии созданы многие литературные персонажи, герои мультипликационных фильмов: Чебурашка, крокодил Гена, кот Матроскин и др.

Гиперболизация (греч. *heperbole* – преувеличение) или акцентирование представляет собой заострение, увеличение или уменьшение некоторых характерных черт художественного образа, несущих доминирующую нагрузку. В литературе нам известны персонажи, созданные при помощи этого приема – Гулливер, Мальчик-с-пальчик. В изобразительном искусстве создают карикатуры, шаржи.

Типизация (греч. *typos* – образец, отпечаток) выражает воплощение общих, существенных черт предметов, событий, фактов, мыслей, людей. Художник, создавая произведение, дизайнер, проектируя изделие, должен уметь увидеть и схватить особенное и воплотить в нем общее (И. Гете). Типическое ярко представлено в литературе («Война и мир» Л. Толстого, «Бесы» Ф. Достоевского и др.), в драме («Король Лир» В. Шекспира, «Вишневый сад» А. Чехова и др.), музыке (симфонии П. Чайковского, вальсы Ф. Шопена и др.), живописи (картины И. Репина, И. Крамского и др.), прикладном искусстве эпохи барокко, романтизма, импрессионизма и др.

Современная наука становится более убедительной и действенной из всех человеческих фантазий. Очень ярко это проявляется в отношении информационных и биогенетических технологий, где теряется грань между действительностью, реальностью и воображением, где вымысел, фантазия становятся формой знания о завтрашних вещах. Об этом говорил А. Эйнштейн: «...Я в достаточной степени художник, чтобы свободно полагаться на мое воображение. Воображение важнее знания. Знание ограничено. Воображение объемлет весь мир» [11, с. 71].

Как видно из вышеизложенного, развитие творческого воображения студента-дизайнера в образовательном процессе вуза может быть представлено как синтез многих направлений психологии, педагогики, культурологи, а также различных видов искусств, народного художественного творчества. Рассматривая творческое воображение как механизм постижения действительности человеком, то с точки зрения становления и развития знания можно заметить закономерности, которые проявляются в противоречиях между индивидуальными представлениями о действительности и самой действительностью, обусловленной культурно-историческим этапом развития человека, а также противоречием между первоначальными представлениями и последующими. Постепенное разрешение этих противоречий возможно в процессе развития творческого воображения.

Таким образом, развитие творческого воображения студента-дизайнера в образовательном процессе педагогического университета понимается как совершенствование и прогрессивное изменение признаков построения новых нестереотипных целостных художественных образов, предметов и явлений, отличающихся разнообразием, оригинальностью, детализированностью, интеллектуальностью, эмоциональностью фантазии, направленностью на создание художественно-творческого продукта.

Библиографический список

1. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В.Г. Кузнецова. – М., 2005.
2. Кант, И. Немецкая философия. – М., 1964. – Т. 3.
3. Бердяев, Н.А. Смысл творчества: философия творчества, культуры и искусства. – М., 1994.
4. Поппер, К. Открытое общество и его враги. – М., 1992.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
7. Pugg, H. Imagination. – N.Y., 1963.
8. Басин, Е.Я. Философская эстетика и психология искусства. – М., 2007.
9. Современный словарь-справочник по искусству / науч. рук., сост. А.А. Мелик-Пашаев. – М., 1999.
10. Психологический словарь / авт.-сост. В.П. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева и др.; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону, 2003.
11. Аль-Рикаби Азиз Мезал. Формирование творческого самовыражения студентов в процессе художественного образования в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук – Воронеж, 2010.
12. Психология художественного творчества: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Минск, 2003.
13. Винер, Н. Я – математик. – М., 1967.

Bibliography

1. Slovarj filosofskikh terminov / nauch. red. prof. V.G. Kuznecova. – M., 2005.
2. Kant, I. Nemeckaya filosofiya. – M., 1964. – T. 3.
3. Berdyayev, N.A. Smysl tvorchestva: filosofiya tvorchestva, kuljturih i iskusstva. – M., 1994.

4. Popper, K. Otkrihtoe obthetstvo i ego vragi. – M., 1992.
5. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii. – SPb., 1999.
6. Vihgotskiy, L.S. Sobranie sochineniy: v 6 t. – M., 1982. – T. 2.
7. Pugg, H. Imagination. – N.Y., 1963.
8. Basin, E.Ya. Filosofskaya ehstetika i psikhologiya iskusstva. – M., 2007.
9. Sovremenniy slovar-spravochnik po iskusstvu / nauch. ruk., sost. A.A. Melik-Pashaev. – M., 1999.
10. Psikhologicheskij slovarj / avt.-sost. V.P. Koporulina, M.N. Smirnova, N.O. Gordeeva i dr.; pod obth. red. Yu.L. Neymera. – Rostov-na-Donu, 2003.
11. Alj-Rikabi Aziz Mezal. Formirovanie tvorcheskogo samovihrazheniya studentov v processe khudozhestvennogo obrazovaniya v pedagogicheskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk – Voronezh, 2010.
12. Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva: khrestomatiya / sost. K.V. Selchenok. – Minsk, 2003.
13. Viner, N. Ya – matematik. – M., 1967.

Статья поступила в редакцию 06.03.14

УДК 37.017.4

Belotserkovets N.I. **THE METHODS OF WORK OF A TEACHER IN FORMING OF AN INTERETHNIC COMMUNICATION CULTURE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION.** The work presents the modern views on ways of a teacher's work in creating a culture of communication between people of different nationalities in an educational organization. The research presents the basic models of introduction of an ethno-cultural component into the contents of education.

Key words: culture of interethnic relations, technology, models, form, methods and means of work to build a culture of interethnic relations.

Н.И. Белоцерковец, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: natalya_stv@list.ru

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В работе представлены современные взгляды на технологию деятельности педагога по формированию культуры межнационального общения в практике работы образовательной организации, представлены основные модели введения этнокультурного компонента в содержание образования.

Ключевые слова: культура межнациональных отношений, технология, модели, формы, методы и средства работы по формированию культуры межнациональных отношений.

Поскольку формирование любого качества личности происходит в деятельности, то основной задачей педагога в процессе воспитания культуры межнационального общения у школьников является вовлечение их в совместную деятельность, основными видами которой в условиях образовательного учреждения выступают учеба, игра, труд, досуг, а также нравственное просвещение.

Учеба составляет основу духовного становления человека, является важнейшим фактором овладения им культурным наследием. Соответственно, огромна ее роль и как фактора воспитания гуманности – одной из важнейших, сущностных характеристик подлинной, демократической культуры.

Познавательный материал, изучаемый на уроках русского языка, чтения (или литературы), трудового обучения, природо-ведения, музыкального и изобразительного искусства, очень важен для воспитания учащихся в духе толерантности.

Общеизвестно огромное значение игры в формировании личности ребенка на всех этапах ее возрастного развития. В процессе игры формируются духовные ценности личности, лучшие ее качества и способности. Игры (дидактические, ролевые, подвижные, спортивные и т.д.) оказывают положительное влияние на межличностные отношения детей, которые в них возникают. Исходя из этого, большое значение в формировании культуры межнационального взаимодействия имеет освоение учащимися национальных игр народов России, особенно тех, представители которых обучаются в классе.

Одним из важнейших факторов воспитания школьников является труд. В процессе труда формируются умения и навыки детей, складываются определенные отношения между ними, накапливается опыт практической деятельности. Трудовая деятельность развивает у ребенка собственное отношение к ней, к ее результатам, уважение к людям труда, к любому труду взрослых и детей. На уроках трудового обучения дети овладевают практическими умениями и навыками. Большую роль в сближении

людей разных национальностей играет освоение народных промыслов. Кроме этого, в качестве совместной трудовой деятельности школьников весьма эффективным зарекомендовали себя оформление тематических уголков и классов, альбомов, музеев, посвященных различным народам, их истории, культуре и традициям.

Педагогически правильное построение работы в детском коллективе сочетает трудовую деятельность с разными видами досуга. В досуговой деятельности – спортивной, художественной и эстетической следует создать условия для проявления культуры межнационального общения, которые бы побуждали учащихся разных национальностей к взаимодействию [1]. Формы ее организации: индивидуальные, парные, групповые – способствуют овладению учащимися культурой взаимоотношений в классе. Педагогу важно изучить учащихся, их интересы, способности, уже сложившиеся между ними межличностные отношения с тем, чтобы объединить их в микрогруппы в соответствии с их пожеланиями.

Осуществляемое в процессе учебной и внеучебной деятельности целенаправленное нравственное просвещение младших школьников является необходимым фактором воспитания толерантных взаимоотношений. Очень важны для формирования гуманистических представлений у детей беседы – как специальные, так и проводимые в связи с той или иной практической деятельностью. Педагог обязан всегда быть справедливым к каждому человеку, независимо от его национальной принадлежности. Воспитательная работа должна быть последовательной, не сводиться к разовым усилиям. Учителю важно осмыслить характер взаимоотношений, морально-психологическую атмосферу в многонациональном коллективе.

Большое значение имеет деятельность педагога по сплочению такого коллектива. Основное требование к нему в современных условиях – внимание к каждому конкретному человеку, представителю и той или иной этнической общности. Учитель

должен путем учета и осмысления собственных действий, изучения психологического климата в различных микрогруппах и коллективе в целом получить четкое представление о мнениях и позициях каждого своего воспитанника в отношении возникающих национально окрашенных проблем.

Таким образом, педагогу следует постоянно анализировать положение дел в многонациональных отношениях, следить за тем, чтобы оно как объективная предпосылка способствовала укреплению дружбы между представителями разных национальностей. В многонациональном коллективе необходимо делать все возможное для искоренения предрассудков, эгоизма и национальной ограниченности.

Рассмотрим содержание процесса формирования культуры межнационального общения у учащихся.

Формирование культуры межнационального общения у школьников – это педагогический процесс, направленный на развитие ценностно-мотивационной сферы учащихся, расширение опыта межнационального общения и формирование практических умений и навыков общения с представителями других национальностей.

В научной литературе *цель* процесса формирования культуры межнационального общения у учащихся состоит в развитии позитивных межнациональных отношений к представителям других национальностей, к языку, культуре, традициям и обычаям.

Данная цель конкретизируется в следующих *задачах*: формирование высоко нравственной мотивации поступков и поведения в процессе общения с представителями различных национальностей; развитие интереса к культурным традициям и обычаям других народов; обеспечение позитивного опыта межнационального общения в школьной среде.

Выделяют следующие *принципы* формирования культуры межнационального общения у учащихся:

- учет национально-психологических особенностей в учебно-воспитательном процессе и межэтнических отношениях в многонациональном коллективе;
- направленность воспитания на формирование умений и навыков разрешения межэтнических конфликтов;
- гуманное, уважительное отношение к людям различных национальностей, к их историческому наследию, культурам и традициям; направленность воспитания на обеспечение взаимопонимания между людьми различных национальностей;
- учет в воспитании этнополитической ситуации в проживаемом регионе, его историко-культурной специфики, особого геополитического положения и последствий вооруженных конфликтов.

Содержание процесса формирования культуры межнационального общения у учеников включает следующие компоненты: формирование знаний о правах человека и народов, народных воспитательных традициях, особенностях образа жизни различных этносов и их культуре, а также о межэтнических конфликтах и причинах их возникновения; воспитание уважения ко всем народам; развитие позитивных убеждений в сфере межнациональных отношений и умений преодолевать межнациональные конфликтные ситуации; обогащение социокультурного опыта учащихся, совершенствование оценочных суждений о деятельности личности своей и других национальностей [2].

Специфика работы в многонациональном классе предусматривает применение как традиционных, так и нетрадиционных форм, методов и средств обучения.

К *формам* организации педагогического процесса формирования культуры межнационального общения относятся: проблемная дискуссия; беседа с обсуждением проблемы межнациональных отношений; ролевая игра с межкультурным диалогом;

встреча учащихся с представителями иных культур; рефлексия своего отношения к представителям других национальностей.

Наиболее приемлемыми *методами* формирования культуры межнационального общения у школьников являются следующие: кросс-культурный (параллельное изучение этнокультур, анализ их сходства и различия); метод образной медитации (погружение в изучаемую культуру); метод эмпатии (переживание состояний персонажей, героев, представителей иной этнической группы); метод игротерапии (развитие навыков межкультурного взаимодействия в игре); культурный ассимилятор (создание искусственных коммуникативных ситуаций между представителями разных этнических групп).

В работе по формированию культуры межэтнического общения у учащихся выделяются следующие педагогические *средства*: плакаты, карты, схемы, кинофильмы, фотографии, карточки-задания, предметы быта и искусства представителей различных национальностей.

Правовой основой этнокультурного образования школы с полиэтническим составом учащихся являются Конституция и Закон «Об образовании» Российской Федерации, который устанавливает государственный образовательный стандарт. Закон включает федеральный и национально-региональный компоненты. Это дает возможность субъектам РФ обогащать содержание образования за счет включения в него материала, отражающего культурное достояние народа, региональные особенности развития культуры.

В педагогической литературе выделяют следующие модели введения этнокультурного компонента в содержание образования: межпредметную, модульную, монопредметную, комплексную и дополняющую [3].

В образовательном процессе школы чаще всего находят применение модульная, монопредметная и дополняющая модели. Реализация данных моделей способствует организации процесса обучения и воспитания учащихся в этнокультурном направлении, что является эффективными педагогическими условиями формирования культуры межнационального общения у школьников.

Этнокультурный компонент представлен либо систематическими учебными курсами, например «История казачества», «Традиция и культура родного края», «История родного народа», «Национальное искусство», «История, литература, культура родного края», «Народные промыслы» и др. (монопредметная модель), либо отражается в отдельных темах традиционных дисциплин, «Музыка» – народные песни славян и народов Кавказа; «Изобразительное искусство» – гжельская роспись, дымковская игрушка и т.д.; «Технология» – украшение костюма, резьба по дереву и т.д.; «Физкультура» – игры народов родного региона; «Биология» – флора и фауна Северного Кавказа; «География» – география Ставропольского края и т.д. (модульный компонент).

Реализация дополняющей модели представлена использованием потенциальных возможностей внеаудиторной воспитательной работы в школе. В связи с этим целесообразно в школе организовать кружки, клубы, студии, различные объединения, деятельность которых будет направлена на изучение культур народов определенного края или региона [4]. Результатами такой работы может стать реализация в школах элективных дисциплин, знакомящих школьников с народными ремеслами, выпуск газет с этнокультурным содержанием и другие формы работы.

Таким образом, наиболее эффективными педагогическими условиями формирования культуры межнационального общения у учащихся являются организация в школе процесса обучения и воспитания в этнокультурном направлении.

Библиографический список

1. Клушина, Н.П. Добровольческая практика бакалавров социальной работы как условие формирования профессиональных умений и навыков / Н.П. Клушина, Л.С. Кириллова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2010. – № 2.
2. Белоцерковец, Н.И. Педагогика межнационального общения / Н.И. Белоцерковец, А.М. Васильев, Н.Н. Назаренко. – Ставрополь, 2008.
3. Кречетникова, А.В. Формирование межэтнической толерантности личности обучающихся в воспитательной среде образовательных учреждений: методические рекомендации / А.В. Кречетникова, Е.В. Панюшкина. – Ханты-Мансийск, 2010.
4. Тебуева, М.М. Организация художественно-эстетического воспитания учащихся на основе приобщения к народным промыслам // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).

Bibliography

1. Klushina, N.P. Dobrovoljcheskaya praktika bakalavrov social'noy raboty kak uslovie formirovaniya professional'nykh umeniy i navikov / N.P. Klushina, L.S. Kirillova // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. – 2010. – № 2.

2. Belocerkovec, N.I. Pedagogika mezhnacionaljnogo obtheniya / N.I. Belocerkovec, A.M. Vasiljev, N.N. Nazarenko. – Stavropolj, 2008.
3. Krechetnikova, A.V. Formirovanie mezhehtnicheskoy tolerantnosti lichnosti obuchayuthikhsya v vospitatel'noj srede obrazovatel'nykh uchrezhdenij: metodicheskie rekomendacii / A.V. Krechetnikova, E.V. Panyushkina. – Khantih-Mansijsk, 2010.
4. Tebueva, M.M. Organizaciya khudozhestvenno-ehsteticheskogo vospitaniya uchathikhsya na osnove priobtheniya k narodnim promislam / Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 159.9:61

Vlasov A.V. Zhikrivetsky Yu.V. PROFESSIONAL AND MORAL CONSCIOUSNESS AS A BASIS OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF POLICE OFFICERS. In the article the detailed analysis of the professional and moral consciousness of staff in law-enforcement bodies is done. The study shows its role in formation of the professional culture among employees.

Key words: police officers, professional and moral consciousness, professional culture.

А.В. Власов, канд. юр. наук, начальник каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: vlasov_av@list.ru; **Ю.В. Жикривецкая**, канд. филос. наук, доц. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье дан подробный анализ профессионально-нравственному сознанию сотрудников органов внутренних дел, показана его роль в формировании профессиональной культуры сотрудников.

Ключевые слова: сотрудник органов внутренних дел, профессионально-нравственное сознание, профессиональная культура.

Понятие «культура» возникло в философии около двух столетий назад. Ученые толкуют данный термин по-разному. В настоящее время насчитывается свыше тысячи его определений. Некоторые ученые трактуют или воспринимают культуру как своеобразную память мира или общества, материализованную в библиотеках, памятниках, языках. Наиболее обобщенным представляется определение культуры как совокупности всех созданных и создаваемых человечеством материальных и духовных ценностей, охраняемых, используемых и передаваемых последующим поколениям.

Соотношение профессиональной культуры с массовой есть соотношение особенного и общего. Профессиональная культура сотрудников органов внутренних дел, являясь формой правоохранительной и правоприменительной деятельности, включает в себя правовую и нравственную культуру и является материальной и духовной одновременно, т.к. представляет собой систему материальных и духовных элементов, относящихся к сфере действия права и их отражению в сознании и поведении людей. Она складывается из достижений всех поколений в этой профессиональной сфере. Специфика целей и задач, общность интересов и условий труда, свои ценности, нормы и стандарты поведения, символы и профессиональный язык – все это создает своеобразную культуру определенной деятельности.

Профессиональная культура сотрудников органов внутренних дел неоднородна. В ее составе можно выделить, например, культуру сотрудников криминальной милиции, ГИБДД, следственных аппаратов и т.д., т.е. профессиональную культуру представителей всех аппаратов, служб и подразделений органов внутренних дел. Это связано с разными условиями службы, в том числе сугубо специфическими [1].

Профессиональная культура сотрудников органов внутренних дел может рассматриваться в основном в двух аспектах: как оценочная (аксиологическая) категория и как категория содержательная. В первом аспекте культура понимается как степень овладения профессией, уровень специальной подготовки, который в свою очередь определяется уровнем развития права, профессиональным сознанием, качеством и эффективностью правоприменительной деятельности, высокий уровень которой невозможен без наличия соответствующего уровня нравственного сознания [2].

Основная задача профессиональной подготовки и переподготовки сотрудников заключается в том, чтобы каждый сотрудник обладал достаточным объемом правовых знаний и мог лег-

ко и быстро найти те источники права, в которых содержатся интересующие его принципы и нормы.

Как показали результаты исследований уровня правовых знаний сотрудников полиции, что в среднем у 30-35% сотрудников профессиональные знания названным требованиям не отвечают полностью или частично [3]. В то же время, помимо знаний каждому сотруднику должны быть присущи умения и навыки применения права, а также сформированная привычка соблюдать правовые предписания в любой обстановке.

Профессиональное сознание является элементом профессиональной культуры и выражает отношение сотрудника к праву, практике его применения, к собственному правовому поведению.

В этой связи к профессионально значимым качествам следует отнести также интеллектуальную активность, поскольку существует прямая зависимость между успешностью решения профессиональных задач и уровнем интеллекта сотрудника. В данной профессиональной сфере, где от ее представителей зависят судьбы, жизни, безопасность людей, желателен высокий и высший уровень интеллектуальной активности. Многие нарушения законности объясняются отсутствием необходимых правовых знаний, профессиональных умений и навыков. Поэтому огромное значение имеет профессиональный отбор, обучение и воспитание личного состава органов внутренних дел.

Исключительно большое значение имеет степень развития эмоциональной сферы сотрудников. Неумение владеть собой, держать себя в рамках в напряженной обстановке может привести к нарушениям законности. К сожалению, иногда мгновенно вспыхнувшая ненависть к преступнику, гнев, вызванный горем или понесенным ущербом, оказываются сильнее, чем чувство служебного долга.

Таким образом, в данном аспекте (аксиологическом) под культурой понимается уровень образованности и воспитанности человека, степень его совершенства в осуществлении правоприменительной деятельности. Тем самым сформированный высокий уровень профессиональной культуры сотрудника ОВД подразумевает, что он будет реализован. Не зависимо от состояния сотрудника или от возникающей ситуации.

Содержательный анализ профессиональной культуры позволяет выделить в ее структуре следующие наиболее значимые составляющие:

– право и мораль как систему норм и принципов;

– профессиональные отношения как разновидность общественных отношений, участники которых связаны взаимными юридическими и моральными правами и обязанностями;

– профессиональное сознание как система духовного отражения всей правовой действительности;

– профессиональная деятельность и поведение, как правомерное, так и противоправное [3].

Как отмечают учёные [4; 5] никакие знания, умения и навыки не могут быть гарантией предупреждения нарушений законности без профессионального отношения к праву, правовым принципам и нормам, без конструирования на основе требований права технологий профессионального общения сотрудников ОВД, технологий их воспитания. Необходимо, чтобы знания переросли в убеждения и образовали систему устойчивых, по-

ложительных правовых и ценностных ориентации, а умения и навыки – в привычку соблюдать правовые предписания.

Следует так же обратить внимание на то, что профессиональные отношения, сознание и деятельность являются элементами, образующими профессиональную мораль, поэтому правомерно сделать вывод о том, что следование профессиональной морали, этике является показателем овладения сотрудниками органов внутренних дел культурой своей профессиональной сферы.

Профессиональная культура находится в тесной взаимосвязи и единстве с другими областями культуры, поэтому в ее специфическом содержании обязательно проявляются черты и особенности, свойственные культуре в целом и отдельным ее областям.

Библиографический список

1. Жикривецкая, Ю.В. Влияние стресс-факторов боевой обстановки на психику сотрудников отрядов особого назначения // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
2. Этика сотрудников правоохранительных органов: учебник / под ред. Г.В. Дубова. – М., 2008.
3. Красникова, Е.А. Этика и психология профессиональной деятельности: учебник – М., 2010.
4. Устинова, Л.Г. Конструирование технологий воспитания сотрудников ОВД // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).
5. Султанова, М.В. Оптимизация технологии педагогического общения сотрудников ОВД // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).

Bibliography

1. Zhikriveckaya, Yu.V. Vliyaniye stress-faktorov boevoy obstanovki na psikhiku sotrudnikov otryadov osobogo naznacheniya // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
2. Ehtika sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov: uchebnik / pod red. G.V. Dubova. – M., 2008.
3. Krasnikova, E.A. Ehtika i psikhologiya professional'noy deyatel'nosti: uchebnik – M., 2010.
4. Ustinova, L.G. Konstruirovaniye tekhnologiy vospitaniya sotrudnikov OVD // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).
5. Sultanova, M.V. Optimizatsiya tekhnologii pedagogicheskogo obsheniya sotrudnikov OVD // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 378

Ekimov I.A. FORMS OF METHODOLOGICAL REGULATIONS OF THE ACTIVITY OF THE ACADEMIC STAFF OF UNIVERSITIES OF THE INTERIOR TROOPS OF THE MINISTRY OF HOME AFFAIRS. In the paper the researcher stresses the topicality of the methodological support to the activity of the academic staff of the interior troops of the Ministry of Home Affairs and considers the forms of such support.

Key words: higher education institutions of the interior troops, university's faculty, methodological regulation.

И.А. Екимов, адъюнкт очной формы обучения, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: itofmia@mail.ru

ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД

В статье подчеркивается актуальность и рассматриваются формы методического сопровождения деятельности профессорско-преподавательского состава вузов внутренних войск МВД.

Ключевые слова: вузы внутренних войск МВД, профессорско-преподавательский состав, методическое сопровождение.

Для эффективного решения возникающих проблем, связанных с переходом на болонскую систему обучения в системе высшего профессионального образования, требуются соответствующие формы методического сопровождения деятельности ППС вузов внутренних войск МВД. Кривых С.В. и Тюлина О.А. [1, с 37] отмечают, что, несмотря на отлаженную в большинстве вузов методическую работу, в настоящий момент все более острыми становятся противоречия между:

- новыми требованиями к организации педагогической деятельности и неразработанностью целевых установок в организации методической работы в вузе;
- поисками в реорганизации методической работы в вузе и невыявленностью соответствующих теоретических ориентиров;
- усилиями методических служб вуза в разработке программ повышения квалификации научно-педагогических кадров и необоснованностью, непроверенностью на практике принци-

пов и логики методического сопровождения педагогической деятельности;

- потребностью в разнообразии форм, методов и приемов методической работы с преподавателем и знанием особенностей организации методического сопровождения в соответствии с новыми образовательными стандартами.

Таким образом, обнаруживается проблема в недостаточной разработке инновационного методического сопровождения, обеспечивающего процесс деятельности ППС вузов внутренних войск МВД в соответствии с новыми образовательными стандартами.

Целью методического сопровождения ППС является обобщение и распространение опыта ведущих преподавателей вуза, развитие научно-методических исследований на кафедрах, вовлечение значительного числа преподавателей в активную научно-педагогическую деятельность, разработку и внедрение в учебный процесс новых интенсивных образовательных технологий. В числе основных задач методического сопровождения входит:

- разработка долгосрочных стратегических ориентиров по направлениям научно-методических исследований в области образования в вузах внутренних войск МВД;
- разработка приоритетных научно-методических направлений в области образования в вузах внутренних войск МВД;
- организация и проведение фундаментальных и прикладных исследований, а также экспериментальных разработок в области новых образовательных программ, оценки эффективности и качества образования в вузах внутренних войск МВД;
- привлечение профессорско-преподавательского состава, докторантов, аспирантов и студентов к выполнению научно-методических работ в области образования;
- организация и сопровождение внедряемых в практику учебного процесса специализированных форм и технологий обучения.

Приоритетными направлениями научно-методических исследований являются: разработка нормативно-методических документов, системы оценки качества и эффективности образовательных программ, научно-методических материалов для мониторинга рынка труда, методических документов по взаимодействию со стратегическими партнерами в области подготовки специалистов. Регулярно результаты реализованных исследований и проектов представляются на научно-методических конференциях различного уровня, публикуются итоговые материалы. Результаты исследования позволяют понять и использовать оптимальные пути решения существующих противоречий, что способствует осуществлению методической работы на необходимом уровне в соответствии с имеющимися задачами, помогает ППС преодолеть трудности, связанные со спецификой образовательного процесса в вузах внутренних войск МВД.

Рассмотрим инновационные аспекты методического сопровождения деятельности ППС в условиях вуза внутренних войск МВД. Основная цель методического сопровождения деятельности ППС – создание условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса в условиях вуза внутренних войск МВД. Содержание программы и тематического плана методического сопровождения ППС и степень ее освоения должно обеспечивать достаточный уровень знаний преподавателями основ педагогики и психологии высшей школы, требований нормативных правовых актов Минобразования и науки и Минобороны России, в том числе по организации и ведению образовательной деятельности, должностных обязанностей, а также современных достижений и перспектив развития соответствующих отраслей наук, являющихся базовыми для преподаваемых учебных дисциплин.

В настоящий момент особенно актуальными для эффективной преподавательской деятельности становятся знания о педагогике высшей школы. В вузах внутренних войск МВД под влиянием реформ происходит осмысление новых условий педагогической деятельности. Значение педагогической деятельности часто недооценивается и не воспринимается преподавателем как своевременное и актуальное. Чтобы стимулировать профессиональное развитие преподавателя и требуется методическое сопровождение.

По результатам анализа различных источников наиболее актуальным для ППС является методическое сопровождение деятельности по следующим направлениям:

- ФГОС ВПО третьего поколения (подготовка программ, УМК дисциплин в соответствии со стандартами третьего поколения, инновационная система подготовки специалистов в области гуманитарных технологий) [2].
- Современная педагогика, психология и методика преподавания в высшей школе (методическая подготовка ППС с учетом особенностей кафедры и частных методик преподавания учебных дисциплин) [3].
- Новые приемы и формы работы со студентами (интерактивные методы, новые педагогические технологии в условиях высшей школы, современные пакеты программ проектной деятельности, инструментальные средства для создания электронных учебно-методических материалов) [4].
- Освоение новых технологических сред (информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, современные он-лайн технологии в работе со студентами, современные дистанционные образовательные технологии) [5].
- Современные достижения базовых отраслей наук и профессиональной практики по специальностям (направлениям подготовки) [6].

- Развитие коммуникативного потенциала (коммуникативные практики в образовании, психологическая и социальная конфликтология современного образовательного процесса и др.) [7].

Наиболее эффективными и актуальными формами обучения ППС в вузах внутренних войск МВД в процессе методического сопровождения являются следующие:

- Информационные встречи на кафедре. Занятия по кафедральным программам и тематическим планам профессиональной подготовки ППС проводятся на кафедрах под руководством деканов факультетов, заведующих кафедрами, ведущих профессоров и доцентов. Анализ показывает, что многие актуальные проблемы – это результат того, что администрация вуза в силу разных причин не доносит своевременно происходящие изменения до ППС. Отсюда – непонимание сущности происходящего, и как следствие, невозможность полноценной реализации поставленных задач.

- Круглые столы по обмену опытом. Такая форма работы очень важна на данном этапе, так как позволяет преподавателям быть не в роли объектов воздействия, а в роли субъектов, активно включенных в образовательный процесс. Круглый стол – это удобный формат для проведения дискуссий или обмена мнениями, который организуется для небольшого количества людей. Его цель – предоставить участникам возможность высказать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме, а в дальнейшем сформулировать либо общее мнение, либо четко разграничить разные позиции сторон. Одной из важнейших особенностей круглых столов является их непредсказуемость. Именно этот момент и делает круглые столы очень и очень привлекательным форматом для аудитории. Эта форма лучше позволяет осознать свой опыт и опыт коллег. Создается единое профессорско-преподавательское пространство для решения актуальных задач, передачи передового опыта и получение необходимой поддержки и признания.

- Тренинги. Тренинг (англ. training от train – обучать, воспитывать) – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг как форма обучения все больше используется для реализации образовательных задач. Тренинг это одна из самых эффективных форм обучения взрослых [8]. В тренинге овладение определенными знаниями и навыками происходит в процессе активной включенности каждого участника. На тренинге используются следующие методы: игровые (деловые, ролевые игры), кейсы, групповая дискуссия, мозговой штурм, видеоанализ, модерация и др. Тренинговые технологии помогают преодолеть внутренние барьеры и сопротивление, раскрыть свой потенциал, отработать необходимые навыки поведения. Кроме того, тренинговая форма – это модель тех способов и приемов, которые ППС может использовать для проведения собственных занятий со студентами.

- Стажировки. В настоящее время основной формой повышения квалификации ППС является стажировка на кафедрах и подразделениях университета, имеющая своей целью знакомство с передовыми технологиями организации учебного процесса. Стажировка преподавателей может проводиться в научно-исследовательских учреждениях и на предприятиях промышленности в целях совершенствования их профессиональных знаний и навыков работы по специальности, изучения опыта преподавания, методики проведения научных исследований и ознакомления с современным оборудованием, экономикой и организацией производства [9]. Преподавателю, направляемому на стажировку, выдается индивидуальное задание, разрабатываемое кафедрой и утверждаемое ректором (проректором по учебной работе, деканом факультета). На основе индивидуального задания стажером разрабатывается план стажировки, утверждаемый соответствующим руководителем по месту ее проведения. По итогам стажировки пишется отчет, разрабатываются мероприятия по включению в образовательный процесс полученного опыта. Возможность стажировок отвечает требованиям болонской системы, стимулирует преподавателей активно овладевать новыми коммуникационными методами и изучать иностранный язык.

Но кроме перечисленных направлений работы, значимым аспектом, которому следует уделять повышенное внимание, поскольку именно от него зависит успешность реализации новых образовательных технологий, является мотивация ППС в вузах внутренних войск МВД. Работа с мотивацией ППС должна проходить красной линией в любом методическом сопровож-

дении. Эффективность образовательного процесса во много связана с тем, насколько каждый из преподавателей внутренне «включен» в эту деятельность и заинтересован в происходящих изменениях. От мотивированности ППС зависит успешность освоения любого из направлений повышения квалификации.

Мотивировать преподавателя на работу нельзя системой административного контроля. Материальное стимулирование необходимо, но значительную роль играет нематериальное стимулирование ППС. Нематериальное стимулирование направлено на удовлетворение таких человеческих потребностей как потребность в общении и принадлежности, в уважении и признании, в самостоятельности, в достижении и развитии, в творчестве, во власти.

При грамотной системе нематериального стимулирования профессиональная деятельность приобретает качественные

характеристики, необходимые для перехода на более высокий уровень профессионального развития. Как следствие возникает устойчивый интерес преподавателя к новым формам профессиональной и общественной деятельности, что решает проблему перестройки деятельности преподавателя в вузе в соответствии с требованиями болонской системы.

Рассмотрев данные аспекты можно видеть, что действительность поставила перед ППС в вузах внутренних войск МВД большой объем задач, который необходимо решить в достаточно короткие сроки. Эти задачи требуют, как кардинальной перестройки форм и методов работы, существующих программ, так и внутриличностных изменений. Поэтому роль методического сопровождения деятельности ППС в вузах внутренних войск МВД в данной ситуации становится чрезвычайно актуальной и значимой.

Библиографический список

1. Кривых, С.В. Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: монография / С.В. Кривых, О.А. Тюлина. – СПб., 2013.
2. Васенёв, Ю.Б. Организация и управление учебным процессом вуза при переходе на ФГОС ВПО нового поколения. – СПб., 2007.
3. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2001.
4. Воспитание студента как конкурентоспособного лидера / В.И. Андреев [и др.]. – Казань, 2005.
5. Громыко, Ю.В. Образование в эпоху Интернет: конфликт знания и информации // Информационное общество и интеллектуальные информационные технологии XXI века: материалы международной конф. – М., 2001 [Э/р]. – Р/д: http://futuresia.ru/conf/forum_education.html
6. Бачалдин, Б.Н. Научно-методические службы: состояние и перспективы // НТБ. – 1994. – № 10.
7. Гафурова, Н.В. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2009 – № 6.
8. Шаповал, А.И. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов на основе группового взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2005.
9. Организация стажировки преподавателей высших и средних специальных учебных заведений [Э/р]. – Р/д: http://www.sia.spbu.ru/4/4_1_pr6_d5.html

Bibliography

1. Krivikh, S.V. Metodicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti prepodavateley vuza v usloviyakh perekhoda na urovnevuyu sistemu viysshego professional'nogo obrazovaniya: monografiya / S.V. Krivikh, O.A. Tyulina. – SPb., 2013.
2. Vasenyov, Yu.B. Organizatsiya i upravlenie uchebnim processom vuza pri perekhode na FGOS VPO novogo pokoleniya. – SPb., 2007.
3. Bordovskaya, N.V. Pedagogika: uchebnik dlya vuzov / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. – SPb., 2001.
4. Vospitanie studenta kak konkurentosposobnogo lidera / V.I. Andreev [i dr.]. – Kazanj, 2005.
5. Gromihko, Yu.V. Obrazovanie v ehpkhu Internet: konflikt znaniya i informacii // Informacionnoe obhtestvo i intellektual'nihe informacionnihe tekhnologii XXI veke: materialih mezhdunarodnoy konf. – M., 2001 [Eh/r]. – R/d: http://futuresia.ru/conf/forum_education.html
6. Bachalidin, B.N. Nauchno-metodicheskie sluzhbi: sostoyanie i perspektivih // NTB. – 1994. – № 10.
7. Gafurova, N.V. Innovatsionniyh podkhod k podgotovke prepodavateley dlya sistemih professional'nogo obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2009 – № 6.
8. Shapoval, A.I. Aktivizatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov vuzov na osnove gruppovogo vzaimodeystviya: dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2005.
9. Organizatsiya stazhirovki prepodavateley viysshih i srednikh special'niikh uchebniikh zavedeniy [Eh/r]. – R/d: http://www.sia.spbu.ru/4/4_1_pr6_d5.html

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 378

Ekimov I.A. THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER IN A POLICE UNIVERSITY. In the paper theoretical fundamentals of the development of professional competence of a teacher of a university for future police officers are considered.

Key words: teacher of a police university, professional competence.

И.А. Екимов, адъюнкт очной формы обучения, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: itofmia@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА МВД

В статье раскрываются теоретические основы развития профессиональной компетентности преподавателя вуза МВД.

Ключевые слова: преподаватель вуза МВД, профессиональная компетентность.

Требования к преподавателю высшей школы, определенные законодательством, и зафиксированные в Трудовом кодексе Российской Федерации, в Федеральном законе «Об образовании в РФ», в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в «Положении о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации», в «Положении о порядке

проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников». Структура деятельности преподавателей в вузах МВД определяется «Инструкцией по нормированию труда профессорско-преподавательского состава вуза МВД». Данный документ определяет следующие виды деятельности преподавателя вуза МВД: учебная работа как основная, учебно-методическая, научно-исследовательская и воспитательная.

Актуальность данной проблемы определяется необходимостью «формирования общеевропейской квалификационной рамки для системы высшего образования стран-участниц Болонского процесса (ЕКР); формирования квалификационной рамки для образования в течение всей жизни как мета – рамки, обеспечивающей возможность коммуникации и сопоставления между национальными квалификационными требованиями стран ЕС; выработки рекомендаций относительно того, каким образом реформа национальной квалификационной системы может содействовать развитию образования в течение всей жизни» [1].

Чрезвычайно значимым моментом является то, что разработчики отечественного профессионального стандарта видят его целевую направленность в создании условий, содействующих развитию «интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессиональной зрелости, профессионального развития человека, опыта целостного (системного) видения профессиональной деятельности и, одновременно, являются механизмом стимулирования потребности в непрерывном образовании» [1].

Требования к преподавателю вуза МВД, определяемые законами и нормативно-правовыми актами, регламентируют условия, которые обеспечат воспроизводство значимых социальных отношений в системе высшего профессионального образования. Законодатель определяет основную функцию нормативных требований к педагогу как сохранение значимых социальных отношений в системе высшего профессионального образования. Для педагогического научного сообщества профессиональные стандарты обеспечивают создание предпосылок для профессионального развития преподавателя высшей школы.

Обращаясь к нормативным требованиям к преподавателю вуза МВД мы исходим именно из понятия «личность». В данном случае доминирующим является социальный статус, права и обязанности, которыми человек обладает в силу своего положения в обществе, а также, характеристики, свойства, необходимые для реализации прав и обязанностей, присущи ему как носителю определенного профессионального статуса, например, такого профессионального статуса как преподаватель высшей школы. Используя или конструируя профессиональные стандарты к преподавателю высшей школы исходят из понятия субъекта и учитывают не нормативные требования к человеку, как носителю определенного социального статуса, обладателю той или иной системы прав и обязанностей, а учитывают те характеристики, свойства, особенности конкретного человека, которые определяют продуктивность его деятельности.

Таким образом, и действующие, законодательно определенные требования к преподавателю вуза МВД, и разрабатываемые стандарты профессиональной деятельности, принадлежат к нормативной сфере общества и направлены на обеспечение социального регулирования. Социальное регулирование обеспечивает осуществление упорядочивающих воздействий на ту или иную систему с целью поддержания основных параметров, сохранения системы. Тем самым, социальное регулирование направлено на сохранение целостности общества. Социальное регулирование определяется как система средств и методов, при помощи которых общество, направляя и координируя поведение людей, воздействует на общественные отношения, обеспечивая их целостность.

Это регулирующее воздействие может осуществляться на уровне общества, социальной группы, личности. Данная проблема нашла наиболее полное выражение в работах М.И. Бобневой [2], Е.Н. Пенькова [3].

Кроме того, требования к преподавателю вуза МВД и профессиональные стандарты содержат, во всяком случае, на данном этапе, различные группы социальных норм. Очевидно, что действующие требования к преподавателю высшей школы содержат *правовые нормы*, регламентирующие профессиональную деятельность преподавателя вуза МВД, а профессиональные стандарты сопряжены, прежде всего, с *нормами профессиональной этики*. Пересечение в большинстве случаев правовых норм, регламентирующих профессиональную деятельность преподавателя вуза МВД и профессиональных стандартов, сопряженных, прежде всего с нормами этики, закономерно. Поскольку нормы права обеспечивают сохранение наиболее значимых общественных отношений.

Бобнева М.И. [2] рассматривает социальные нормы как регуляторы социальных взаимодействий групп и их членов. Функции социальных норм определяются в связи с их использовани-

ем в системе социального контроля. Тогда, социальные нормы как действующие в системе социального контроля направлены на устранение отклонения, в целях приспособления индивида к противоречиям социальной системы. Именно это содержание реализуется в законодательно закреплённых требованиях к преподавателю вуза МВД.

Таким образом, в подавляющем большинстве случаев, законодательно закреплённые требования к преподавателю вуза МВД, выступают как средство реализации правовых норм. Участвуя в социальном регулировании, законодательно закреплённые требования к преподавателю вуза МВД оказывают упорядочивающее воздействие на систему высшего профессионального образования.

Дробницкий О.Г. указывал: «Всякие нормативные предписания имеют источник, в конечном счете, в каких-то объективных потребностях общественной жизни, в ее исторических условиях и закономерностях; они просто в иной – должноствительной форме выражают социально-историческую необходимость определенных способов общественного действия» [4].

Необходимо отметить, что деятельность профессиональной группы, направленной на выработку способов, обеспечивающих выполнение норм её профессиональной деятельности может быть определена совершенно различными причинами:

- кардинальным изменением социально-экономической ситуации, наличием в обществе потребности выработать ценностное отношение к этой новой социально-экономической ситуации и алгоритмы действий, позволяющие сохранить целостность общества, социальной группы;
- изменением ценностей и норм внутри самого общества, профессиональной группы, и как следствие необходимость изменения уже сложившихся алгоритмов;

- потребность в разрешении противоречивых интересов различных социальных групп, обеспечения диалога различных социальных групп, стабильного, устойчивого развития социальных институтов, что может наиболее полно проявиться в социальном взаимодействии, в том числе и профессионально-корпоративном взаимодействии, в трудовых отношениях (ведение коллективных переговоров при заключении коллективного договора, деятельность примирительных комиссий и т.п.).

Рассмотрим более подробно содержание действующих законодательно закреплённых требований к преподавателю высшей школы. Для этого обратимся к Трудовому кодексу Российской Федерации, к Федеральному закону «Об образовании в РФ», к Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», к «Положению о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации», к «Положению о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников».

Будем учитывать, что в сфере трудовых отношений преподаватели обладают диспозитивные нормы, устанавливающие границы допустимого поведения, а не содержащие одну возможную модель поведения. Тогда предположим, что содержанием профессиональных стандартов к деятельности преподавателя вуза МВД является описание моделей поведения при решении типичных, значимых задач профессиональной деятельности. Целью анализа содержания перечисленных законов и нормативно-правовых актов является определение тех типичных, значимых ситуаций профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, образцы поведения в которых, вероятно, конкретизируются в профессиональных стандартах.

Кроме того, необходимо отметить, что термин «преподаватель высшей школы» широко используемый в этой работе, является синонимом термина, «профессорско-преподавательский состав», который применяется в большинстве случаев в юриспруденции. Представляется необходимым подчеркнуть, что вопрос о различии в содержании компонентов модели профессиональной компетентности декана факультета, заведующего кафедрой, профессора, доцента, старшего преподавателя, преподавателя, ассистента нами не ставится.

Итак, возможность занятия педагогической деятельностью определяется наличием у кандидата на должность образовательного ценза, отсутствием обстоятельств, не допускающих возможность реализовывать педагогическую деятельность (лишение права заниматься педагогической деятельностью, не снятая или не погашенная судимостью за умышленные тяжкие и особо тяжкие преступления, признание недееспособными). Необходимо

отметить, что основанием для прекращения трудовых отношений между работодателем и преподавателем вуза МВД является повторное в течение одного года грубое нарушение Устава образовательного учреждения, а также применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника (ТК РФ, ст. 331 – 336).

Особый интерес представляют требования, предъявляемые к преподавателю вуза МВД, при прохождении процедуры конкурсного отбора на замещение должности научно-педагогического работника и аттестации. Конкурсный отбор и аттестация являются основными формами контроля над результатами деятельности преподавателя вуза МВД. На этапе подготовки документов кафедра выносит рекомендации по каждой кандидатуре и доводит их до сведения Ученого совета вуза, при этом возможна экспертиза профессиональной деятельности претендента на должность, поскольку кафедра вправе предложить претендентам прочесть пробные лекции или провести другие учебные занятия, а уже по их итогам принять рекомендации. Причём, голосование является тайным. Вероятно, введение профессиональных стандартов к преподавателю высшей школы позволит:

- унифицировать процедуру оценки кафедрой пробных занятий;
- уменьшить эмоциональную напряженность сотрудника при прохождении конкурса;
- снизить вероятность конфликтов в связи с неизбранием на должность.

Другой формой подтверждения соответствия работников занимаемым ими должностям является аттестация. Аттестация выполняет не только функцию социального контроля над результатами деятельности преподавателя вуза МВД, но и должна обеспечивать «рациональное использование образовательного и творческого потенциала работников; повышение их профессионального уровня; оптимизацию подготовки, подбора и расстановки кадров» [5].

Тем самым, в процедуре аттестации должны сближаться функции нормативных требований к преподавателю вуза МВД и профессиональных стандартов. Кроме того, при аттестации оцениваются «результаты научно-педагогической деятельности работников в их динамике за определенный период, личный вклад в повышение качества образования на основе совершенствования основных и (или) дополнительных профессиональных образовательных программ; личный вклад в развитие науки, решение научных проблем в соответствующей области знаний; участие в развитии обучения и воспитания обучающихся, в освоении новых образовательных технологий» [5].

Однако, в ходе аттестации в учреждениях системы высшего профессионального образования возможен разрыв между заявленными законодателем целями аттестации и результатами использования процедуры. Это может быть обусловлено тем, что определены объекты, отражающие результаты деятельности преподавателя вуза МВД, но нет критериев, позволяющих их оценивать, кроме того, сам выбор объектов представляется произвольным. Причём ассистент и преподаватель достаточно часто не имеют возможности участвовать в определенном виде деятельности, позволяющей подтвердить свой личный вклад в развитие образования и науки. Проиллюстрируем это утверждение: личный вклад в развитие науки подтверждается наличием списка научных трудов, списка грантов, контрактов и договоров на научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, в выполнении которых участвовал работник, с указанием его конкретной роли, а также сведений о личном участии

работника в научных мероприятиях, сведений о премиях и наградах за научную и педагогическую деятельность.

Свидетельством участия в развитии обучения и воспитания служат: наименования опубликованных учебных изданий или учебных изданий, в подготовке которых аттестуемый принимал участие; список учебно-методического обеспечения, сведения об объеме педагогической нагрузки, участие работника в редакционных коллегиях научно-педагогических периодических изданий; сведения об организации воспитательной работы с обучающимися; сведения о работе в государственных аттестационных комиссиях и т.д.

Проблема внедрения единого методологического подхода к разработке требований к преподавателю вуза МВД является чрезвычайно актуальной. Его отсутствие создает неоправданно большой разрыв между:

- изменениями потребности рынка педагогического труда и возможностью их реализации в системе повышения квалификации;
- содержанием образовательных стандартов и профессиональных стандартов;
- нарастающей глобализацией в высшем профессиональном образовании и отсутствием педагогического инструментария, позволяющего оценить вклад каждого.

Основные положения компетентного подхода были сформулированы в 1965 году Н.Хомским. Компетентный подход в образовании получил широкое распространение в 70-ые годы XX столетия. Взаимосвязь основных понятий «компетенция» и «компетентность» рассматриваются по основанию потенциальное/актуальное, когнитивное/личностное. В российской педагогической науке компетентный подход получил широкое распространение после присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу. Основная проблематика исследований, выполненных российскими учеными, связана с формированием методологии компетентного подхода, закономерностях построения компетентностной модели специалиста в образовательном процессе (Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. [6]).

Профессиональная компетентность преподавателя вуза МВД рассматривается как феномен педагогического знания с ярко выраженным личностно-социально-деятельностным характером, представляющий собой целостную динамическую систему профессиональных (специальных и психолого-педагогических) знаний, навыков организационно-методической работы и педагогического взаимодействия, творческих педагогических умений использования приемов педагогической техники, обусловленных высокоразвитыми личностно-педагогическими качествами преподавателя вуза МВД, позволяющими на высоком профессиональном уровне осуществлять решение педагогических задач в процессе организации и проведения учебно-воспитательного процесса. Таким образом, основой профессионального мастерства преподавателя вуза МВД понимаются: профессионально-педагогические знания, которые включают специальные знания, психолого-педагогические знания и педагогическую технику, и совокупность педагогических навыков и умений конкретного преподавателя – как внутриличностные проявления профессионального мастерства.

Совершенствование профессионального мастерства преподавателей вузов МВД представляется нам как педагогический процесс повышения уровня педагогической квалификации и профессионализма на основе усвоения профессиональных знаний, развития навыков и умений использования приемов педагогической техники, направленный на эффективное решение педагогических задач.

Библиографический список

1. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / под общ. ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб., 2006.
2. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1978.
3. Пеньков, Е.М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение: Монография. – М., 1990.
4. Дробницкий, О.Г. Понятие морали. – М., 1974.
5. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 6 августа 2009 г. № 284 «Об утверждении положения о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников».
6. Кривых, С.В. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: монография / С.В. Кривых, О.В. Павлова, О.А. Тюлина; под ред. С.В. Кривых. – СПб., 2013.

Bibliography

1. Razrabotka kvalifikacionnykh trebovaniy k professional'noy deyatel'nosti v sfere obrazovaniya / pod obsh. red. V.A. Kozihreva, N.F. Radionovoy. – SPb., 2006.
2. Bobneva, M.I. Social'niye normi i regul'yaciya povedeniya. – M., 1978.
3. Pen'kov, E.M. Social'niye normi: upravlenie, vospitanie, povedenie: Monografiya. – M., 1990.
4. Drobnitskiy, O.G. Ponyatie morali. – M., 1974.
5. Prikaz ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 6 avgusta 2009 g. № 284 «Ob utverzhdenii polozheniya o poryadke provedeniya attestatsii rabotnikov, zanimayutikh dolzhnosti nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov».
6. Krivikh, S.V. Vihsshee professional'noye obrazovanie v usloviyakh realizatsii FGOS: monografiya / S.V. Krivikh, O.V. Pavlova, O.A. Tyulina; pod red. S.V. Krivikh. – SPb., 2013.

Статья поступила в редакцию 02.03.14

УДК 373(= 512.1):51(075.8)

Zhuykova T.P. THE KHAKAS NATIONAL GAMES IN THE ASPECT OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE. In the article one of important problems of mathematical training of children of the advanced preschool age by means of the Khakas national games is considered. The specification of the Khakas national games in development of counting skills, form- and size- distinguishing skills and space orientation is described.

Key words: game, education, mathematical development, Khakas national games.

Т.П. Жуйкова, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: zhuykovat@mail.ru

ХАКАССКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ В АСПЕКТЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается одна из важных проблем, математической подготовки детей старшего дошкольного возраста средствами хакасских народных игр. Описывается характеристика хакасских народных игр на освоение счета, формы, величины и пространства.

Ключевые слова: игра, воспитание, математическое развитие, хакасские народные игры.

На современном этапе проблема математического развития дошкольников актуализировалась рядом причин: повысились возрастные возможности детей в усвоении математического содержания, возросли требования школы к математической подготовке дошкольников, изменились социальные условия и отношение взрослых к воспитанию и образованию детей.

Особая роль в образовании принадлежит дошкольной педагогике, неотъемлемой частью которой является игра.

Игра – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. Она представляет собой основу начального этапа формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

На переломных этапах истории обостряется самосознание народа, возрастает интерес к своим истокам, корням, культуре, всему тому, что характеризует его самобытность. Детство – то время, когда возможно подлинное, искреннее погружение в истоки национальной культуры.

Исследование актуально, так как национальные игры являются традиционным средством педагогики. Исполнок веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, проявлять смекалку, выдержку, творческую выдумку и стремление к победе.

По содержанию национальные игры классически лаконичны, выразительны и доступны ребенку. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем, совершенствованию всех психических процессов, стимулируют переход детского организма к более высокой ступени развития.

В ходе изучения педагогической и этнической литературы по проблеме исследования были рассмотрены хакасские игры А.Г. Кильчицакова, раскрыты виды хакасских игр и произведен их анализ в аспекте математического развития детей старшего дошкольного возраста.

Представления о числах, их последовательности, отношениях, месте в натуральном ряду формируются у детей дошкольного возраста под влиянием счета и измерения. Уже в старшей группе дети осваивают приемы счета предметов, звуков, движе-

ний по осязанию в пределах 10, определяют количество условных мерок при измерении протяжных объектов, объемов жидкостей, масс сыпучих веществ.

Дети старшего дошкольного возраста отсчитывают количество предметов по названному числу или образцу (числовая фигура, карточка) или больше (меньше) на единицу, упражняются в обобщении по числу предметов ряда конкретных множеств, отличающихся пространственно-качественными признаками (форма, расположение, направление счета) на основе воспроизведения различными анализаторами. В ходе сравнения множеств и чисел дети знакомятся с цифрами от 0 до 9. Учатся относить их к числам, различать, использовать в играх.

«Пестрая юла» – настольная игра. В игре используется юла, которая имеет 8 граней, 6 из них отмечены цифрами от 1 до 6. Игроки стараются путем сложения получить в сумме 24. В процессе игры дети закрепляют порядковый счет от 1 до 6.

«Двенадцать палочек» – подвижная игра. Участнику необходимо в игре собрать 12 палочек. Происходит закрепление счета от 1 до 12.

«Айра» – игра с костями. Для игры необходимы кости от 15 до 30 штук. Выигрывает тот, кто забирает больше всех. Таким образом, путем добавления одного предмета к другому идет закрепление порядкового счета, развиваются мыслительные операции.

«Поймай кость» – игра с костями. Необходимо подбросить несколько костей вверх и тыльной стороной руки поймать их. Победителем считается игрок, набравший больше всех. Путем складывания происходит закрепление порядкового счета.

Форма. «Пестрая кость» – настольная игра. Для игры используется игральная косточка шестигранной формы. Показывая детям предмет, происходит сопоставление его с квадратом, прямоугольником.

«Пестрая палочка» – настольная игра. Для игры используется двенадцатигранный параллелепипед. Происходит знакомство с новым предметом, сопоставление его с другими, уже известными.

Для правильной и полной характеристики любого предмета оценка величины имеет не меньшую значимость, чем оценка других его признаков. Умение выделить величину как свойство предмета и дать ей название необходимо не только для познания каждого предмета в отдельности, но и для понимания отно-

шений между ними. Это оказывает существенное влияние на формирование у детей более полных знаний об окружающей действительности. Познавание величины осуществляется с одной стороны, на сенсорной основе, а с другой – опосредуется мышлением и речью.

Дети старшего дошкольного возраста решают задачи упорядочивания предметов по длине, ширине, высоте и объему в целом. У ребенка формируется дифференцированное восприятие трех измерений, умение упорядочивать предметы по их размерам, понимание относительности и изменчивости величины.

«Забей кол» – для игры используют колышек длиной около 50 см. каждому игроку представляется возможность вбить его в землю. При вынесении результата проводится сравнение насколько глубоко, насколько выше от земли располагается предмет. Происходит упорядочивание предметов по высоте.

Генезис отражения пространства является научной основой для целенаправленного педагогического руководства формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Основная задача этой работы – совершенствование чувственного опыта пространственного различения. Система работы по развитию у дошкольников пространственных представлений включает: ориентировку «на себе», освоение «схемы собственного тела»; ориентировку «на внешних объектах». Выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых. Освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед-назад, вверх-вниз, направо-налево; определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте; определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов; определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга.

«Тобит» – игра является хакасским вариантом шашек. Фигуры для игры – хулы, расставляются противоположно друг другу. Фигурами можно управлять только прямо вперед, вправо, влево. При объяснении ребенку сути игры закрепляется словесная система отсчета по основным пространственным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево.

«Рукоборие» – игра спортивной направленности, борьба на руках. Детям необходимо объяснить, что сначала участвует правая рука, затем левая. Таким образом, происходит ориентировка «на себе», освоение «схемы собственного тела». Происходит выделение симметричных частей своего тела и обозначение их словами правая сторона, левая.

«Мяч в лунке» – игра с мячом на открытой местности. Необходимо откатить от себя мяч, стараясь попасть в определенную лунку. Определяется расположение предметов в пространстве «от себя»; исходная точка отсчета фиксируется на самом объекте; определяется собственное положение в пространстве относительно игровых лунок [1].

После изучения характеристики хакасских народных игр была проведена опытно-экспериментальная работа, по использованию их в аспекте математического развития детей старшего дошкольного возраста. Мы выделили игры развивающие счет, форму, величину и пространственные представления.

Проведя анализ хакасских народных игр, мы определили комплекс игр, которые использовали в своем исследовании.

Опытно-экспериментальная работа проводилась по типу «независимого эксперимента», то есть все три её этапа «констатирующий, формирующий и контрольный» осуществлялись с одними и теми же экспериментальными группами.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем выявить эффективность использования хакасских народных игр в математическом развитии детей старшего дошкольного возраста.

В качестве базы нами был выбран МДОУ – центр развития «Сказка» г. Абакана. В исследовании принимали участие две подготовительные группы в количестве 20 детей в каждой группе. Экспериментальная (группа «А») и контрольная (группа «Б»).

На первом этапе нами был определен уровень математического развития с помощью методик А.В. Пугиной, Е.В. Колесниковой. Результаты исследования свидетельствуют о том, что дети экспериментальной группы «А» и контрольной группы «Б» имеют почти одинаковый уровень математического развития.

Далее мы планировали провести комплекс занятий с использованием хакасских народных игр для математического развития в экспериментальной группе «А».

На формирующем этапе работа мы использовали игры на счет: «Пестрая кость», «Пестрая палочка», «Двенадцать палочек», «Поймай кость». Форму: «Пестрая кость», «Пестрая палочка». Величину: «Забей кол». Пространственные направления: «Тобит» «Рукоборие», «Передай ремень», «Мяч в лунке».

Завершающий этап нашего исследования – контрольный эксперимент, был направлен на проверку эффективности математического развития у детей старшего дошкольного возраста с использованием хакасских народных игр. Занятия проводились в экспериментальной группе «А» и контрольной группе «Б».

Контрольный эксперимент был проведен по тем же методикам, что и констатирующий. В результате использованных методик были получены результаты, на основе которых мы проследили динамику математического развития у старших дошкольников в экспериментальной группе.

Было замечено, что у детей появился интерес к занятиям по математике. Прежде всего, это связано с народными хакасскими играми их разнообразием, содержанием материала для математического развития.

Регулярное использование хакасских народных игр на практике представляет важным для пробуждения у детей интереса к математическим знаниям, совершенствования познавательной деятельности, общего умственного развития.

Национальные игры в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу начального этапа формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство [2]. Работая с детьми, педагогу надо помнить, что впечатления детства глубоки и неизгладимы в памяти взрослого человека. Они образуют фундамент для развития его нравственных чувств, сознания и дальнейшего проявления их в общественно полезной и творческой деятельности.

Библиографический список

1. Кильчицаков, А.Г. Хакасские народные игры и состязания: пособ. для учителя. – Абакан, 2007.
2. Кышпанаква, О.Н. Хакасские народные игры. – Абакан, 1993.

Bibliography

1. Kiljchichakov, A.G. Khakasskie narodnihe igri i sostyazaniya: posob. dlya uchitelya. – Abakan, 2007.
2. Kishpanakova, O.N. Khakasskie narodnihe igri. – Abakan, 1993.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 371

Kasimanova L.A. THE INFLUENCE OF A FAMILY ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATIONS OF TEENAGERS. The article reveals the influence of a family environment on the formation of professional orientations of teenagers.

Key words: professional orientation, middle society, family environment.

Л.А. Касиманова, канд. пед. наук, зав. каф. хореографического искусства РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

ВЛИЯНИЕ БЛИЖНЕГО СОЦИУМА НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ПОДРОСТКА

В статье раскрывается влияние семейного окружения на становление профессиональных установок подростка.

Ключевые слова: профессиональные установки, ближний социум, семейное окружение.

Профессиональные установки являются основным аспектом общих жизненных *установок* и *ценностей*. При выборе профессии человек отдает предпочтение наиболее близким ему способам регуляции поведения и соотносит их со структурой значимых для ценностей. Нам близка позиция И. Холланда, согласно которой профессиональный выбор рассматривается как выбор образа жизни, отражающий представления человека о себе и своих ценностях [1].

Формирование жизненных и профессиональных установок, самосознания человека, связано с процессами *идентификации*. Под психологической идентификацией в теории социального научения понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого субъектом в качестве «образца» (Андреева Г.М. [2]).

С другой стороны, жизненные установки и ценности, оказывающие непосредственное влияние на выбор профессии и образ жизни человека, напрямую связаны с ценностями, традициями, нормами и установками той социальной среды, в которой воспитывался ребенок. Основной микросредой, в которой происходит формирование личности ребенка, его самосознания, является семья. Как показывают исследования, семейно-родственная идентификация человека по значимости стоит на первом месте, за ней следует конфессионально-этническая, затем – профессионально-групповая, а далее – общественно-политическая идентификация.

На основании зарубежных источников рассмотрим, как влияет принадлежность семьи к тому или иному социально-экономическому слою на жизненные и профессиональные ценности детей и родителей. Для того чтобы представить, к какому слою относится та или иная семья, приведем характеристику сложившихся к концу XX века основных социально-экономических слоев России (Богомолова Т.Ю., Тапилина В.С. [3]).

Низший слой (в 1998 г. – 67.5% населения). В нем широко представлена наименее образованная часть населения (с начальным или неполным средним образованием). Неизменное профессиональное ядро слоя – разнорабочие в торговле и обслуживании. В связи со снижением жизненного уровня в низший слой попали 70.9% работников сферы здравоохранения со средним специальным образованием или без специального образования, 52.5% преподавателей высшей и средней школы, 52.2% работников науки и научного обслуживания.

Нижний средний слой (26.4% населения). Типичные представители – работники здравоохранения, специалисты высшей квалификации с базовым медицинским образованием. Здесь же – работники торговли и общественного питания, а также рабочие точного ручного труда (по стеклу, металлу, камню, коже и пр.). К 1998 г. сюда переместилась из верхнего среднего слоя довольно многочисленная категория служащих – агенты по торговле, снабжению, администраторы, мелкие государственные чиновники и др.

Верхний средний слой (5.4% населения). Одна из важных примет принадлежности к этому слою – наличие диплома о высшем образовании в области гуманитарных и точных наук. Здесь же специалисты в сфере права и экономики, преподаватели высшей и средней школы. Однако наиболее высокие шансы занять место в верхнем среднем слое у крупных чиновников и законодателей, генеральных директоров и управляющих, представляющих как государственный, так и частный сектор экономики. Работа в сфере финансов и кредитования, юстиции и охраны общественного порядка – также существенный фактор принадлежности к верхнему среднему слою.

К верхней части среднего слоя в 1994 г. относились 14.4% профессионалов высшей квалификации с базовым образованием в области точных и технических наук (физика, математика, прикладные науки); 12.3% с базовым образованием в области гуманитарных наук (экономисты, юристы, переводчики, творчес-

кие работники) и 7.1% с базовым образованием в области медицины и биологии. В 1998 г. в состав этого слоя входили уже соответственно 5.8% общей численности «физиков», 3.9% «гуманитариев», 1.3% медиков.

Высший слой (0.7% населения). Малочисленность и нестабильность состава этого слоя не позволяет составить его социальный профиль на статистически значимом уровне [3].

Для сравнения приведем распределение населения по слоям в США (по данным [4]). В *низший* слой (так называемый «неблагополучный» класс) входит 18% населения; к *нижней* части *среднего* слоя могут быть отнесены и рабочие («голубые воротнички») – 48% и служащие («белые воротнички») – 21%, что составляет в сумме 69% населения; к верхней части среднего слоя относится 10% населения; к высшему слою относится 3% населения страны.

Проанализируем (по зарубежным источникам) зависимость отношений личности, жизненных установок и ценностных ориентаций от принадлежности человека к тому или иному социально-экономическому слою.

Западные исследователи выделяют три важных показателя, влияющие на оценку родителей детьми (Baumring D. [5]): 1) *уровень образования матери*, 2) *уровень образования отца* и 3) *профессиональный статус отца* связаны с измерением оценки родителей детьми. Каждый из трех отмеченных индикаторов положительно коррелирует со степенью их благотворного влияния на семейную среду, а также со степенью проявления отцом стремления к развитию в ребенке *независимости* и *индивидуального своеобразия*. При этом матери с высоким образовательным статусом поощряли эти качества в дочерях, в то время как корреляция их статуса с характеристиками сыновей оказалась незначимой. Чем выше выраженность указанных трех показателей, тем меньше вероятность негативного отношения ребенка к отцу.

На основе лонгитюдного исследования в низкостатусных семьях И. Шефер [6] показал, что интеллектуальная компетентность опосредствуется на каждом этапе онтогенеза развития ребенка набором родительских установок и ценностей. Родители с низким социально-экономическим статусом вырабатывают менее удачные стратегии решения проблем для своих детей, чем родители, относящиеся к среднему классу. В низкостатусных семьях родители проявляют тенденцию скорее решать детские проблемы самим, чем помогать детям в решении их проблем.

В сфере изучения влияния интеллекта родителей и дохода семьи на величину коэффициента интеллектуальности IQ ребенка в западной психологии существуют свои устоявшиеся мнения. Никто еще не опроверг результаты исследования Дж. Лозингер [7], показавшие, что *уровень образования* родителей является гораздо более значимым фактором развития IQ их детей, чем доход семьи. Более того, недавние обширные исследования [8] не только *подтвердили* вышеприведенные данные, но и установили, что на когнитивное развитие детей, особенно в первые три года их жизни, влияет не столько имущественное положение семьи, сколько отзывчивость родителей и пользование игрушками. Но с возрастом влияние социально-классовых различий на эмоциональные проявления и поведенческие паттерны ребенка усиливается.

Параметры качества жизни: образование, наличие и сложность работы, деньги и здоровье. Эти параметры в своей совокупности определяют специфику статусных позиций со стороны влияния социальной среды. Качество окружающей социально-экономической среды непосредственно сказывается на его физическом, психическом и личностном развитии ребенка. Районы проживания с неблагоприятной обстановкой становятся сильными препятствием для формирования у растущих детей адекватного мировосприятия, что неизбежно сказывается на их жизненной адаптации.

Интересные данные получены при исследовании зависимости *активности и профессионального долголетия от интеллекта человека*. Оказалось, что люди с хорошим образованием не только имеют высокий уровень IQ, но и обнаруживают более развитые интеллектуальные и исполнительские навыки в *пожилом* возрасте. При этом у высокообразованных женщин старшего возраста сексуальная активность выражена сильнее, чем у женщин того же возраста, но с низким уровнем образования. С другой стороны, взрослые с низким уровнем образования имеют более крепкое физическое здоровье и живут дольше, чем образованные люди их класса. Их браки – стабильнее, и они чаще считают себя счастливыми.

На примере исследования трудовой деятельности женщин и их роли в семье (Giel J.Z. [9]) было показано, что женщины среднего возраста, отличающиеся этим показателем, способны к развитию высших уровней своей индивидуальности, позволяющих интегрировать жизненные структуры. Сложность работы не только обеспечивает развитие их когнитивных навыков, но и вырабатывает рефлексивность, как качество, ведущее к эмоциональному и личностному росту. Можно стремиться к освоению сложной работы, или не стремиться, но отсутствие работы рассматривается в качестве важнейших источников стресса. У неработающих чаще отмечаются нежелательные симптомы – тревожность, маниакально-депрессивные проявления, повышенное беспокойство о своем здоровье. Напротив, для конструктивного выхода из ситуации, достижение счастья, по А.Н. Леонтьеву, человек должен ставить перед собой какую-либо *цель* и стремиться к ней. Но еще Ф. Хоппе (F. Hoppe, 1930 [10]) полагал, что счастье, удовлетворенность приносит достижение человеком не всякой, а лишь достаточно *трудной* и в то же время *поисковой* цели.

Нужно иметь в виду, что интерпретация параметров качества жизни довольно сложна. Например, степень удовлетворенности трудом высокообразованного человека связана с тем, что

он видит в своей работе не только источник повышения своего дохода, но и возможность приложения способностей. В то же время для человека, имеющего низкий уровень образования и квалификации ценность работы определяется в первую очередь возможностью заработка.

Проблемы, которые переживают неработающие матери, устраивающиеся на работу в среднем возрасте, отмечались в исследованиях Р. Барт [10], К. Могул [11]. Показано, что переход от положения домохозяйки в положение работающей женщины труден. Тревога, депрессия, психосоматические осложнения – характерный признак состояния женщин, пытающихся заново найти себя, определить, чем они являются теперь, после того, как перестали быть *только* матерями. На этом этапе жизненного пути, как показал финский исследователь П. Ниимела, у женщин происходят личностные изменения на деятельностном, познавательном и эмоциональном уровнях [12]. По сути, речь идет об изменении Я-концепции, которая, по Р. Бёрнсу, включает три основные составляющие [13]: 1) когнитивную; 2) эмоциональную; 3) поведенческую. В рассматриваемой ситуации труднее всего происходит реадaptация личности на *эмоциональном* уровне. В то же время отмечается, что женщины, сохранившие свою прежнюю роль, делают своих детей эмоционально более зависимыми и больше их опекают, что ограничивает их сферы общения вне дома.

Вынужденное отсутствие работы у женщины (по любой причине – безработицы, болезни, необходимость ухода за детьми), как показал еще В. Франкл, приводит к *неврозу безработицы*. Основным симптомом такого невроза является не депрессия, а апатия. Человек все более и более безразличен ко всему, все реже проявляет инициативу. Психологическое неблагополучие неизбежно проявляется на детях. И вновь мы видим, что активность человека является залогом и его психического здоровья, и прогрессивного развития и благополучия его детей.

Библиографический список

1. Holland, J.L. The Psychology of Vocational Choice. – Waltham, Mass., 1966.
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания. – М., 1997.
3. Богомолова, Т.Ю. Экономическая стратификация населения в 90-е годы // Социологические исследования / Т.Ю. Богомолова, В.С. Тапилина. – 2001. – № 6.
4. Coleman, R.P. Social status in the city / R.P. Coleman, B.L. Neugarten. – San Francisco: Jossey-Bass, 1971.
5. Baumring, D. Current pattern of parental authority // Developmental Psychology Monograph, 6. Schaefer E.S. Parental Modernity and Child Academic Competence: Toward a Theory of Individual and Societal Development // Early Development and Care. – 1987. – № 27.
7. Loevinger, J. Intelligence as related to socio-economic factor // Thirty-ninth Yearbook of National Society for Study of Education, Part 1: Intelligence: Its Nature and Nurture. – Bloomington, IL: Public Schol Publishing Co., 1940.
8. Bradley, R.H., Caldwell, B.M., Rock, S.L., Barnard, K.E., Gray, C., Hammond, A.W., Johnson, D.L. Home environment and cognitive development in first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America // Developmental Psychology. – 1989. – № 25.
9. Giel, J.Z. Women's work and family roles // J.Z.Giele (Ed.). Women in middle years. Current knowledge and directions for research and policy. – N.Y.: Wiley, 1982.
10. Bart, P. Depression in middle-aged women // Reading on the psychology of women. – N.Y., 1972.
11. Mogul, R. Women in midlife: Decisions, rewards and Conflict related to work and career // J. Psychiat. – 1979. Vol. 136. – № 9.
12. Ниимела, П. Деятельные, познавательные и эмоциональные изменения в переломный момент жизни // Психология личности и образ жизни (материалы советско-финского симпозиума) / под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1987.
13. Бёрнс, Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. – М., 1986.

Bibliography

1. Holland, J.L. The Psychology of Vocational Choice. – Waltham, Mass., 1966.
2. Andreeva, G.M. Psikhologiya social'nogo poznaniya. – M., 1997.
3. Bogomolova, T.Yu. Ekonomicheskaya stratifikatsiya naseleniya v 90-e godih // Sociologicheskie issledovaniya / T.Yu. Bogomolova, V.S. Tapilina. – 2001. – № 6.
4. Coleman, R.P. Social status in the city / R.P. Coleman, B.L. Neugarten. – San Francisco: Jossey-Bass, 1971.
5. Baumring, D. Current pattern of parental authority // Developmental Psychology Monograph, 6. Schaefer E.S. Parental Modernity and Child Academic Competence: Toward a Theory of Individual and Societal Development // Early Development and Care. – 1987. – № 27.
7. Loevinger, J. Intelligence as related to socio-economic factor // Thirty-ninth Yearbook of National Society for Study of Education, Part 1: Intelligence: Its Nature and Nurture. – Bloomington, IL: Public Schol Publishing Co., 1940.
8. Bradley, R.H., Caldwell, B.M., Rock, S.L., Barnard, K.E., Gray, C., Hammond, A.W., Johnson, D.L. Home environment and cognitive development in first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America // Developmental Psychology. – 1989. – № 25.
9. Giel, J.Z. Women's work and family roles // J.Z.Giele (Ed.). Women in middle years. Current knowledge and directions for research and policy. – N.Y.: Wiley, 1982.
10. Bart, P. Depression in middle-aged women // Reading on the psychology of women. – N.Y., 1972.
11. Mogul, R. Women in midlife: Decisions, rewards and Conflict related to work and career // J. Psychiat. – 1979. Vol. 136. – № 9.
12. Niemela, P. Deyatel'nihe, poznavatel'nihe i ehemocional'nihe izmeneniya v perelomniy moment zhizni // Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni (materialih sovetsko-finskogo simpoziuma) / pod red. E.V. Shorokhovoy. – M., 1987.
13. Byorns, R.V. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie / per. s angl. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 06.03.14

УДК 378.14

Kurochkina I.N. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER BY MEANS OF MASTERING MODERN ETIQUETTE. The article examines the potential of etiquette in the development of communicative competence that shows the necessity of wide introduction of etiquette into the vocational education of a teacher.

Key words: *etiquette, professional education, communicative competence, behavioral competencies.*

И.Н. Курочкина, д-р пед. наук, проф., зав. каф. эстетического воспитания Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: Kurochkinai@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ ОВЛАДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ЭТИКЕТОМ

В статье рассматривается потенциал этикета в развитии коммуникативной компетентности, показана необходимость широкого внедрения этикета в профессиональное образование педагога.

Ключевые слова: *этикет, профессиональное образование, коммуникативная компетентность, поведенческая компетенция.*

Коммуникативная компетентность педагога рассматривается нами как способность устанавливать связи с широким кругом лиц, оказавшихся задействованными в его педагогическую деятельность, обмениваться с ними мнениями, идеями и мыслями, доносить необходимые сведения, убедительно отстаивать свои взгляды, продумывать способы убеждения и претворять их в действие, вести с ними общение.

Коммуникативная компетентность раскрывается в целом ряде исследований, среди которых назовем исследования Баяни М.Н., Бондаревской Е.В., Максимовой Е.Б., Шапошниковой С.Н. [1-4] и др. Ученые рассматривают коммуникативную компетентность как компонент педагогического мастерства, обеспечивающий гуманистические подходы к воспитательно-образовательному процессу, как компонент психолого-педагогической культуры, который создает возможность для диалога, совместного творчества, сотрудничества, способствует расширению и углублению педагогической поддержки воспитанников на пути их становления, а также родителей на пути преодоления трудностей, связанных с воспитанием детей и юношества.

Педагог, обладающий столь важным компонентом, относится к общению как к процессу взаимодействия равных партнеров – педагога, его воспитанников и родителей воспитанников.

Рассмотрение содержания работы по формированию у студентов педагогического вуза коммуникативной компетентности привело нас к мысли о необходимости обучения студенчества правилам этикета, поскольку в основе этого поведенческого порядка, созданного человечеством, заложено проявление доброжелательно-уважительного отношения к людям.

Этикет – порядок поведения, включающий совокупность поведенческих правил, которые регулируют внешнее проявление взаимоотношений людей. В основе этих взаимоотношений лежит уважение и стремление быть приятными друг другу. Этикет проявляется в манерах поведения и во внешнем облике человека.

К сожалению, нередко в этикете видят внешнюю сторону, показную демонстрацию того, что, возможно, отсутствует в человеке. Однако, мы полагаем, то, что заложено в явлении, и то, что ему приписывают, не равнозначно.

Этот порядок начал складываться в XIV веке в Италии – в стране, в которой в те времена развивались искусства, науки и образование. Мирная жизнь Флоренции, например, способствовала развитию экономики и появлению производителей, которые полностью распоряжались своим производством, продажей произведенных товаров и полученным доходом. Итальянские города процветали благодаря морской торговле, что сказывалось и на росте благосостояния жителей, и на стремлении развивать предпринимательство, повышать свое мастерство. Такое положение формировало в итальянцах чувство независимости, самоуважения и уважения к другим мастерам.

Культура Возрождения, носившая гуманистический характер, формировала новое отношение к жизни и к людям. Возрос интерес к литературе и искусству Древней Греции и Рима, создавались новые произведения литературы и искусства, отвечавшие времени и высоко поднимавшие звание человека, об-

разование способствовало мыслительной деятельности, совершенствованию жизни. В таких условиях в основу поведения были положены красота и изящество манер, а также соблюдение правил приличия.

В обществе формировался интерес к личности человека, а вместе с ним и стремление через поведение демонстрировать доброжелательное, уважительное, внимательное, заинтересованное отношение к личности. Такое поведение, складывавшееся в Италии, распространилось и в других странах, прежде всего при монархических дворах. В XVII веке во Франции появилось слово «*étiquette*», давшее название новому порядку поведения при дворе короля Людовика XIV, а затем это слово распространилось и в других европейских странах. Порядок же, направленный на изящество и красоту, был перенесен из дворца в дома знатных господ.

Разумеется, для соблюдения этикета требовались определенная культура, образование, материальный достаток. Со временем, как нередко бывает, сущность нового порядка была искажена, внешний лоск и демонстрация взяли первенство над искренним отношением к людям и проявлением уважения.

Этикет, формировавшийся в разных странах, взял за основу народные обычаи и традиции, потому можно говорить о разных его ветвях, которые называются европейским (английским, французским, немецким, русским и т.д.), американским, восточным (китайским, японским и т.д.) этикетом. При наличии различных деталей этикетного поведения жителей разных стран неизменным остается проявление доброжелательно-уважительного отношения к людям и стремление к соблюдению эстетичности речевых и неречевых манер.

Мы исследовали историю этикета, его структуру и значение в развитии общества, чему посвятили ряд научных и учебно-методических работ, среди которых есть монографии, учебные и методические пособия [5; 6].

В ходе наших исследований был обнаружен огромный воспитательный потенциал этикета, как на этапе становления личности, так и на этапе профессиональной подготовки, как в образовательно-воспитательной работе, направленной на подрастающее поколение, так и в самовоспитании уже сформировавшейся личности.

Что же в этикете способствует формированию коммуникативной компетентности? Понятие «компетентность» рассматривается отечественными учеными с разных сторон и определяется как:

- свойство личности [7];
- знания, умения и навыки, а также способы их реализации в деятельности [8];
- уровень обученности формам активности, позволяющий личности успешно функционировать в обществе [9];
- интегральное свойство личности, показывающее стремление и способность реализовывать свой потенциал для успешной деятельности» [10];
- интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника профессионального учреждения для выполнения деятельности [11].

Исходя из представленных определений, мы рассматриваем компетентность как способность профессионала, для успешного осуществления своей деятельности, применять знания, умения и навыки в сочетании с приобретенным в этой деятельности опытом и опорой на личностные качества.

Среди знаний должны быть знания поведенческого характера. К примеру:

- как выглядеть в официальной ситуации: торжественной или ежедневной;
- как высказать комплимент или критическое замечание;
- каких правил следует придерживаться, ведя спор или дискуссию;
- что желательно делать в ходе деловых переговоров и от чего следует воздержаться;
- когда поздороваться первым, а когда дожидаться приветствия от другого человека.

На многие вопросы поведенческо-делового характера дают ответы правила этикета.

Умения – это способность к качественному выполнению тех или иных действий, которая выражена в готовности правильно и эффективно действовать, в понимании необходимости ряда операций, в выборе способов действия.

Можно знать правила проведения беседы: выслушивать собеседника, не перебивать его, аргументировано высказывать свою точку зрения. Однако, помимо знания надо уметь слушать: смотреть на собеседника, желательно доброжелательно улыбаясь, иногда покачивая головой в знак согласия (но не делать это слишком часто и чрезмерно выразительно); молчать, когда он говорит, но не допускать его долгого монолога, высказать свою точку зрения, показав себя человеком, понимающим обсуждаемую проблему, заинтересованным в обсуждении; не допускать в аргументации своей точки зрения небрежного по отношению к собеседнику тона, усмешки, тем более презрения; строить доказательность на фактах, понятных собеседнику. Умения приобретаются в практической деятельности, при условии анализа собственного поведения.

Навыки как автоматизированные компоненты умений реализуются без включения самоконтроля. Они отрабатываются и становятся частью естества человека. Например, навык встречать любого человека улыбкой и радостным чувством познания его сущности. Навык настолько вживается в человека, что тот не задумывается, что и как делать. Казалось бы, именно этот факт – автоматизация – показывает неискренность действий человека. Однако, как посмотреть. Есть выученное действие от внутреннего состояния, в котором главным является стремление обмануть другого, извлечь выгоду из другого, не дав ему взамен ничего. И есть выученное действие, в основе которого внутреннее желание понять и принять человека, пойти ему навстречу, сделать выгодным общение для обоих.

В первом случае мы видим «игру в этикет, порядочность и доброжелательность», во втором – соблюдение этикета, проявление порядочности и доброжелательного отношения. В первом – притворство, во втором – искренность. Коммуникативная компетентность является выражением второго.

Приобретенный опыт общения способствует развитию коммуникации, поскольку человек познает, например, с опытом:

- как, с кем, о чем говорить, какие слова и речевые конструкции применять;
- как ориентироваться в пространстве, использовать стул, стол и другие предметы;
- как прервать монолог и вставить свое высказывание;
- когда надо сохранить или сменить позу;
- как действовать в ситуации общения с одним деловым партнером или с несколькими, а как с человеком, с которым, возможно, в будущем возникнут деловые отношения.

Знание всевозможных деталей общения можно почерпнуть опять же из правил этикета, поскольку в них сфокусирован опыт человечества. Тем не менее, в практической деятельности неоднократно проверенные знания превратятся в компетентность.

Опора на личностные качества укрепляет позицию человека в том случае, если в них заложено позитивное начало, необходимое в общении, в установлении связей и контактов, в создании обстановки взаимопонимания и взаимодействия.

Личность является продуктом общественно-исторического развития, активно-деятельной единицей общества, способной сознательно выбрать тот или иной образ жизни и действий. Вместе с тем, она может все силы отдавать обществу, но и, наоборот,

жить лишь своими интересами. Как бы ни было, личность характеризуется как социальное качество человека, определяющее статусом в обществе, общественной ролью и ценностными ориентациями. Личностные характеристики обуславливают мотивации поведения.

Личность надо рассматривать в зависимости от ее отношений с окружающей действительностью и с людьми. Она может активно участвовать в формировании этикета и поддерживать этот поведенческий порядок, поскольку в нем возможно установление отношений, способствующих ее развитию. Овладевая этикетом, сознательно принимая его целесообразность и необходимость, личность идет по пути совершенствования не только своего поведения, но и своего мировосприятия, развивая нравственное отношение к действительности и к людям.

Какие же личностные качества укрепляются, когда человек осваивает этикет?

Этикет обладает морально-нравственной основой. Он укрепляет моральное состояние общества и нравственность личности, является практическим отражением в поведении личности норм морали. Благодаря технике поведения, заложенной в этикетном поведенческом порядке, личность демонстрирует людям свое нравственное отношение ко всему, что ее окружает.

Формально-организационная основа этикета обнаруживается в проявлении человеком с помощью конкретных действий доброжелательно-уважительного отношения к людям, в выполнении для проявления такого отношения ряда общепринятых поведенческих операций, в придании нравственному требованию уважения конкретной поведенческой формы.

Любовь, уважение, доброжелательность являются нравственными качествами. Правила этикета диктуют, как проявлять эти качества в поведенческих действиях, как технически выполнить действие. Как, например, целовать руку даме, ставить стул к столу, стоять перед аудиторией, выступать с докладом, вести себя в беседе личного или делового характера.

Поскольку этикет является способом демонстрации доброжелательного и уважительного отношения к людям, он относится к общечеловеческим ценностям, ибо помогает приобрести в поведении и общении нравственную силу.

Этикетное поведение всегда связано с гармонией и порядком, в нем проявляется также и эстетическая основа. Соблюдение этикета требует поведения, соразмерного понятию красоты, идеала прекрасного. Именно такое поведение вызывает позитивное эстетическое переживание и тем самым влияет на эстетическое развитие общества, формируя эстетику действий и чувств.

Вместе с тем, процессу внедрения этикета в педагогическое образование уделяется недостаточно внимания. Не учитывается многомерная роль этикета в совершенствовании культуры поведения будущего педагога.

Внедрение этикета мы понимаем как процесс, в результате которого обучающийся:

- осваивает этикет, направленный, в первую очередь, на проявление нравственного отношения к людям, на формирование эстетики отношений;
- осознает разумность и необходимость правил этикета;
- овладевает воспитательным потенциалом этикета, теоретическими основами обучения детей и подростков этикетным правилам.

В течение ряда лет мы занимаемся проблемой внедрения этикета в профессиональное педагогическое образование, а также в воспитательный процесс организаций дошкольного, школьного и среднего специального образования. Мы пытаемся преодолеть серьезные противоречия.

Первое противоречие: *между готовностью личности к соблюдению этикета и отсутствием соответствующих знаний, необходимых для этого*. Это противоречие обусловлено формализованным принятием правил этикета, без учета особенностей личности. Одной из причин формализации соблюдения поведенческих правил является непонимание сущности этикета, созданного для того, чтобы доставлять людям радость общения, чтобы человек своим поведением мог продемонстрировать другому человеку уважительное и доброжелательное к нему отношение. Демократическое общество для своего успешного развития требует установления между его членами личностно-ориентированных отношений, при которых учитывается конкретный человек со всем богатством его личности: характером, уровнем знаний, социальной и национальной принадлежностью, настроением, интересами и другими характеристиками. Соблюдение

этикета устанавливает ценностную ориентацию в поведении на другого человека. Однако нередко в нашем обществе формально-организационное соблюдение этикета приоритетно над морально-нравственным.

Второе противоречие возникает в сфере педагогической деятельности: *между потребностью общества в педагоге, владеющем поведенческой компетенцией, выраженной в способности использовать этикет в профессиональной деятельности, совершенствовать свое поведение и определять наиболее успешную линию поведения применительно к конкретной ситуации, с одной стороны, и недостаточностью подготовки педагога в высшем учебном заведении по овладению правилами этикета и использованию его воспитательных возможностей, с другой стороны*. Механизм проявления данного противоречия кроется в характере деятельности педагога, поскольку современное общество ставит перед ним задачу воспитания высоко образованного и хорошо воспитанного молодого поколения. Это противоречие связано также с огромной общественной ролью педагога, который не только формирует у детей культуру поведения, но через них способствует развитию внутренней и внешней культуры родителей воспитанников – взрослых членов социума, оказывая тем самым значительное влияние на современное состояние общества. Для выполнения этой роли необходимо не только знание правил этикета, но и понимание его целесообразности и разумности. На осуществление качественного влияния педагога на состояние поведенческой культуры общества ему не хватает знаний, основанных на глубокоом научном подходе к данному явлению. Педагогу не достает этих знаний и в осуществлении коммуникативной компетентности.

Воспитатель для дошкольника, учитель для младшего школьника – первый человек после родителей, обучающий его правилам жизни в обществе, расширяющий его кругозор, формирующий его взаимодействие в человеческом социуме. Он должен быть также вдумчивым наставником подростка, бережно и продуманно привлекающим его к взаимодействию.

На педагоге лежит огромная ответственность за настоящую и будущую жизнь растущего человека, требующая высокого уровня профессионализма, коммуникативной компетентности, огромных душевных сил. Педагог призван эффективно формировать культуру поведения и общения детей, осуществлять влияние в этой области на родителей воспитанников, а значит – участвовать в деле совершенствования общества. Только так можно формировать осознанное отношение подрастающего поколения к моральным ценностям общества и создавать условия для того, чтобы это отношение носило действенный характер.

Начинать же обучение правилам этикета необходимо в дошкольном возрасте, когда у ребенка начинает формироваться опыт

социального поведения. И в целях эффективности этой работы воспитателю, а затем и учителю, необходимо знать содержание и сущность этикета, владеть методикой его внедрения в сознание детей и практику их поведения.

Проведенные в последнее десятилетие опросы, анкетирование, беседы с работниками образовательных организаций, а также с родителями детей дошкольного и школьного возраста, с целью выявления социальной потребности в этикете, подтверждают наличие этого противоречия. Выявлен большой интерес к обсуждаемой проблеме: 92% респондентов считают необходимым изучение и соблюдение этикета в жизни. Вместе с тем, осмысление этикета как общественно-значимого явления, приоритетности его морально-нравственной стороны над формально-организационной показали лишь 10% из тех, кто считает соблюдение этикета нужным.

Третье противоречие – *между пониманием необходимости соблюдать этикет в педагогической деятельности и отсутствием реальных возможностей для наполнения этой деятельности этикетным содержанием*. Педагог призван быть источником этикетного поведения, его действенным проводником. Однако он не готов к выполнению этой роли, поскольку, во-первых, его знания о сущности этикета недостаточны, во-вторых, его собственное поведение нередко не отражает современных требований общества, в-третьих, он не знает, как сегодня, в условиях активного внедрения этикета в общественную жизнь, обучать его правилам детей и даже взрослых людей.

Четвертое противоречие: *между общественной потребностью в высококлассных руководителях образовательных организаций, обязанных в целях эффективности руководства соблюдать в управленческой деятельности деловой этикет, и отсутствием изучения делового этикета в педагогическом вузе*. Для выполнения современных требований к руководителю, помимо всего того, что вкладывается сегодня в содержание профессиональной подготовки, необходимо еще теоретическое знание и практическое использование в педагогической и управленческой деятельности правил и принципов современного этикета.

Противоречия между требованием современного общества и содержанием профессионального педагогического образования реально выражаются в неумении молодых специалистов использовать в педагогической деятельности этикет.

Исходя из вышесказанного, сделаем следующие выводы:

1. Соблюдение этикета способствует развитию отношений между людьми, доброжелательно-уважительному общению.
2. Необходимо вводить этикет в профессиональное педагогическое образование и в педагогическую деятельность.
3. Овладение этикетом является важнейшим условием функционирования коммуникативной компетентности педагога.

Библиографический список

1. Баяни, М.Н. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя-бакалавра: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Альметьевск, 2006.
2. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10.
3. Максимова, Е.Б. Формирование коммуникативных компетенций студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
4. Шапошникова, С.Н. Коммуникативная компетентность как компонент психолого-педагогической культуры педагога дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.
5. Курочкина, И.Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников: Учеб. пособие (Практикум для вузов). – М., 2001.
6. Курочкина, И.Н. Этикет как социальное явление и его значение в педагогической деятельности. – М., 2012.
7. Кузьмина, Н.В. Обучающий цикл в высшем учебном заведении. – СПб., 2002.
8. Митина, Л.М. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996.
9. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... док. психол. наук. – Л., 1991.
10. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
11. Зимняя, И.А. Компетентный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. – М., 2004. – Кн. 2.

Bibliography

1. Bayani, M.N. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti buduthego uchitelya-bakalavra: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Almetjevsk, 2006.
2. Bondarevskaya, E.V. Paradigmalniy podkhod k razrabotke soderzhaniya klyuchevykh pedagogicheskikh kompetentsiy / E.V. Bondarevskaya, S.V. Kuljneviy // Pedagogika. – 2004. – № 10.
3. Maksimova, E.B. Formirovanie kommunikativnykh kompetentsiy studentov vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
4. Shaposhnikova, S.N. Kommunikativnaya kompetentnost' kak komponent psikhologo-pedagogicheskoy kultury pedagoga dopolnitelnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov-na-Donu, 2003.
5. Kurochkina, I.N. Sovremenniy etiket i vospitanie kultury povedeniya u doshkolnikov: Ucheb. posobie (Praktikum dlya vuzov). – M., 2001.
6. Kurochkina, I.N. Etiket kak socialnoe yavlenie i ego znachenie v pedagogicheskoy deyatel'nosti. – M., 2012.
7. Kuz'mina, N.V. Obuchayuyiytsyikl v viysshem uchebnom zavedenii. – SPb., 2002.
8. Mitina, L.M. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. – Rostov-na-Donu, 1996.

9. Emeljyanov, Yu.N. Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentnosti: avtoref. dis. ... dok. psikholog. nauk. – L., 1991.
10. Tatur, Yu.G. Kompetentnostj v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 3.
11. Zimnyaya, I.A. Kompetentnostniy podkhod v obrazovanii (metodologo-teoreticheskiy aspekt) // Problemi kachestva obrazovaniya: Materiali XIV Vserossiyskogo sovetaniya. – M., 2004. – Kn. 2.

Статья поступила в редакцию 23.03.14

УДК 378

Maliataki V.V. ABOUT THE QUESTION OF EVOLUTION AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The work describes the development of the informational educational environment in connection with the historical process of formation of information-oriented education. The most promising directions of the development of informational educational environment are distinguished.

Key words: information-oriented education, informational educational environment (IEE), evolution of IEE.

B.B. Малиатаки, ст. преп., Ставропольский гос. педагогический институт, г. Ставрополь,
E-mail: maliataki@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В работе описано развитие информационной образовательной среды во взаимосвязи с историческим процессом становления информатизации образования, выделены направления перспективного развития информационной образовательной среды

Ключевые слова: информатизация образования, информационная образовательная среда (ИОС), эволюция ИОС.

Образование этапа информатизации характеризуется все более активным использованием информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения. При этом многие авторы, такие как К.К. Колин, М.Г. Багиева, Д.Е. Прокудин, О.В. Вязовова и др., говоря о внедрении информационных технологий в систему образования, подчеркивают, что основные проблемы, пути и этапы информатизации образования в основном совпадают с общими положениями информатизации общества в целом.

Важным направлением, во многом определяющим успешность использования информационных технологий в образовательном учреждении, является создание в нем информационной образовательной среды (ИОС), построенной с учетом основных тенденций и перспектив развития информационных и коммуникационных технологий. Безусловно, не вызывает сомнения тот факт, что становление информационной образовательной среды, так же, как и информатизация образования, происходило эволюционно. Проведенный анализ литературы позволил сделать вывод о том, что однозначного взгляда на то, какой период считать периодом зарождения информатизации образования, не существует. Следует, однако, подчеркнуть, что большинство авторов придерживаются мнения о том, что об информатизации образования можно говорить начиная с 80-х годов XX века. Так, например, в работе Д.Е. Прокудина «Информатизация отечественного образования: итоги и перспективы» [1] в качестве точки отсчета информатизации образования выделяется 1984-1985 год. Автор мотивирует это тем, что именно в данный период было принято правительственное решение о направлении в сферу образования ЭВМ и введении в средних школах курса основ информатики и вычислительной техники. Действительно можно говорить о том, что массовая информатизация отечественного образования началась в 1984 году, с момента выхода Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР о введении предмета «Основы информатики и вычислительной техники» в средней школе и широком внедрении ЭВМ в учебный процесс. При этом потенциал использования ЭВМ для повышения эффективности системы образования впервые стал обсуждаться уже в 60-е годы XX века, а с середины 70-х годов была начата активная разработка технологий обучения с использованием ЭВМ. Уже в 80-е годы XX века информатизация образования, а значит и становление информационной образовательной среды, приобрела системный характер. Большое влияние на становление информационной образовательной среды оказало принятое в 1984 году постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР, что ускорило темпы информатизации образования и придало ему массовый характер. В этот период на информатизацию образования было выделено свыше 3 млрд. дол-

ларов, позволивших осуществить поставки оборудования в учебные заведения. Тогда же начинает уделяться большое внимание подготовке и переподготовке учителей, формулируются требования к школьным учебникам информатики, разрабатывается курс информатики для преподавания в педагогических вузах [2]. Приоритетной становится задача «разработки педагогических программных продуктов для использования в общеобразовательной школе, их массового внедрения и постепенного создания системы опережающего образования, основанной на новой информационной технологии». В это же время начинается применение в учебных заведениях обучающих программных систем. Таким образом, можно отметить, что информационная образовательная среда, построенная на использовании информационных технологий, сформировалась в общем виде в конце 80-х – начале 90-х гг. XX века. Позже, в 90-е годы, информатизация образования выделяется в качестве одного из приоритетных направлений образовательной политики Российской Федерации. Информационная образовательная среда на данном этапе формируется с учетом развития глобальных компьютерных сетей; активно совершенствуется техническая база, развиваются системы информационного обеспечения и управления образовательной деятельностью. В конце 90-х годов возникает проблема децентрализации информатизации образования, во многом обусловленная экономическим кризисом 1998 года, что ведет к реализации региональных, а зачастую и локальных концепций и программ информатизации образования. Информатизация образования вновь приобретает системный характер только в 2001 году, когда государство приступает к целенаправленной деятельности в данной области. Это находит закономерное отражение в соответствующих федеральных проектах и программах, таких как «Электронная Россия», «Концепция информатизации сферы образования», «Развитие единой образовательной информационной среды» и т.п. В образовательном процессе начинают активно использоваться мультимедийные технологии, виртуальные лаборатории и практикумы; происходит развитие локальных образовательных сетей и дистанционных образовательных технологий, создание и внедрение электронных библиотек. Отдельным направлением становится использование размещенных в сети Интернет электронных образовательных ресурсов и применение сетевых технологий совместной деятельности, основанных на сервисах Web 2.0 и Web 3.0.

Как отмечает Д.Б. Сандаков, современная система образования должна предоставлять возможность «взаимодействия с современными информационными пространствами, которые являются хранилищем актуальных знаний» [3]. При этом изучение опыта использования информационных технологий и раз-

вития средств и методов доступа к информации позволяет говорить о все большем распространении беспроводных вычислительных решений в системе образования.

Перспективным с данной точки зрения становится использование так называемых облачных технологий, обеспечивающих распределенную обработку информации и предоставляющих удаленный доступ к информации и приложениям. Таким образом, на современном этапе развития ИОС у образовательного учреждения появляется возможность выбора типа ее платформы: портальной или облачной [4]. Облачные технологии, включенные в состав информационной образовательной среды, позволят создать площадку для коллективной работы преподавателей и обучающихся, развернуть систему электронных дневников и журналов, личных кабинетов для учеников и преподавателей и т.п.

Еще одним направлением развития ИОС, обусловленным совершенствованием средств связи, является организация мо-

бильного обучения (m-learning). Это не означает обязательность использования только мобильных устройств, таких как смартфоны и планшеты, — «технической базой мобильного обучения могут служить любые ИКТ, позволяющие организовать перемещаемость рабочего места и создаваемого вокруг него окружения, включающего персональную информацию, портфолио и профессиональные контакты» [5].

Необходимо отметить, что развитие информационных технологий значительно опережает темпы их внедрения в систему образования. Образовавшаяся в настоящее время дистанция между существующими технологическими инновациями и используемыми на данный момент в образовании возможностями информационно-коммуникационных технологий дает отчетливое представление о том, в каком направлении будет происходить развитие информационной образовательной среды.

Библиографический список

1. Прокудин, Д.Е. Информатизация отечественного образования: итоги и перспективы [Э/п]. — Р/д: http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art_inf_edu.html
2. Вознесенская, Н.В. Информационно-образовательная среда учебного заведения: порталные решения или облачные сервисы? / Н.В. Вознесенская, В.И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. — 2012. — № 4 (12).
3. Сандаков, Д.Б. Анализ эффективности системы высшего образования с точки зрения эволюции глобальной информационной среды [Э/п]. — Р/д: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/22969/1/sandakov1.pdf>
4. Государев, И.Б. О содержании понятий «мобильная информационная образовательная среда» и «мобильное обучение» в контексте обсуждения проектирования научно-образовательной среды вуза // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters):— Июнь 2013, ART 2014. — СПб., 2013 [Э/п]. — Р/д: <http://www.emissia.org/offline/2013/2014.htm>
5. Малиатаки, В.В. Информационная образовательная среда: исторический аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. — 2008. — № 82-2.

Bibliography

1. Prokudin, D.E. Informatizaciya otechestvennogo obrazovaniya: itogi i perspektivih [Eh/r]. — R/d: http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art_inf_edu.html
2. Voznesenskaya, N.V. Informacionno-obrazovatel'naya sreda uchebnogo zavedeniya: portalnihe resheniya ili oblachnihe servisi? / N.V. Voznesenskaya, V.I. Safonov // Gumanitarihe nauki i obrazovanie. — 2012. — № 4 (12).
3. Sandakov, D.B. Analiz effektivnosti sistemih vihshego obrazovaniya s tochki zreniya ehvolyucii global'noy informacionnoy sredih [Eh/r]. — R/d: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/22969/1/sandakov1.pdf>
4. Gosudarev, I.B. O sodержanii ponyatiy «mobil'naya informacionnaya obrazovatel'naya sreda» i «mobil'noe obuchenie» v kontekste obsuzhdeniya proektirovaniya nauchno-obrazovatel'noy sredih vuza // Pisma v Ehmissiya. Offlayn (The Emissia.Offline Letters):— Iyuny 2013, ART 2014. — SPb., 2013 [Eh/r]. — R/d: <http://www.emissia.org/offline/2013/2014.htm>
5. Maliataki, V.V. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda: istoricheskiy aspekt // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. Aspirantskie tetradi. — 2008. — № 82-2.

Статья поступила в редакцию 16.03.14

УДК 372.87

Mustafayev N.K. THE USE OF AZERBAIJANI FOLK DANCES IN THE PROCESS OF TEACHING MUSIC. The paper investigates the characteristics of rhythmical transformations, syncopated rhythm, dotted rhythm, melismas of the Azerbaijan dancing folk music, which make up expressive melodies. The author examines the feasibility of using of the school piano arrangements of Azerbaijani folk dances in the pedagogical repertoire, which is an excellent source for creative development of young pianists.

Key words: development of a sense of rhythm, the metro-rhythm features of Azerbaijani folk dances.

Н.К. Мустафеев, зав. отделом образования Научно-методического центра по культуроведению Министерства культуры и туризма Азербайджанской республики, диссертант Бакинской музыкальной академии им. Узеира Гаджибейли, г. Баку, E-mail: emm-tehsil@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ НАРОДНЫХ ТАНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ

В статье исследуются метроритмические особенности азербайджанских народных танцев. Автор рассматривает вопрос о целесообразности использования в педагогическом репертуаре ДМШ Азербайджана фортепианных обработок азербайджанских народных танцев, являющих собой прекрасный источник для творческого развития юного поколения пианистов.

Ключевые слова: развитие чувства ритма учащихся, метроритмические особенности азербайджанских народных танцев.

Танцевальная музыка занимает особое место в азербайджанском музыкальном фольклоре. С ней тесно соприкасается народная песенная музыка, так как многие азербайджанские народные песни (в основном игровые) с их четкой метро-ритмичностью, симметричностью строения, расчлененностью структу-

ры мелодии имеют танцевальный характер. Танец проникает в песню, обуславливая появление жанра танцевальной песни. В состав мугама — одного из основных жанров азербайджанской народной музыки — также включены чередующиеся с импровизационными и контрастные им по характеру, ритмически четко

организованные разделы: вокальные (теснифы) и инструментальные (ренги).

Известно, что наиболее общими внешними признаками танцевальной музыки является «доминирующее положение метроритмического начала, использование характерных ритмических моделей, четкость кадансовых формул» [1, с. 431]. Ритм – один из основных элементов танцевальной музыки – в азербайджанском музыкальном фольклоре приобретает чеканную метрику, отличается виртуозной сложностью ритмических фигур и рисунков. Его важнейшей специфической особенностью наряду с импровизацией характерных ритмических узоров и формул является метроритмическое своеобразие, свобода при строгой и высокой организованности. Узеир Гаджибейли, классифицируя жанры азербайджанской музыки на основе ритма, разделил их на две группы [2]: а) Музыка с четкой и определенной метрической структурой – ренги, теснифы, вся танцевальная музыка, шуточные, игровые и танцевальные песни; б) Музыка без какого-либо определенного метра – мугамы, вокально-инструментальная импровизация, импровизация сложнейшего полиритмического рисунка на ударных.

На удивительное ритмическое разнообразие азербайджанской народной танцевальной музыки указывают встречающиеся в танцах следующие размеры: 6/4; 4/4; 3/4; 2/4; 6/8; 3/8;., среди которых особое место занимает характерная ритмическая фигура 6/8. «Этот ритм также типичен для азербайджанской народной музыки, как и болеро – для испанской, мазурка – для польской..» [3, с. 90] – пишет И.В. Абезгауз. Метроритмический анализ подтверждает распространенность и типичность этого размера, встречающегося в десятках танцев. Подчеркивая глубокую самобытность, частое использование в функции *ostinato*, автор утверждает, что этот ритм «можно охарактеризовать как совершенно самостоятельную фразеологическую единицу» [3, с. 90].

Характерной особенностью является то, что часто встречаются схожие между собой ритмические структуры, как четных, так и нечетных тактов; (танец «Хələfi»), а в некоторых шестидольных танцах – *повтор ритмических рисунков* предложений. Повтор ритмических фигур в предложениях также встречается и в некоторых танцах, созданных в ритме 3/4. Например, в танце «Turaci» первый период состоит из трех предложений с повторяющимся ритмическим рисунком.

Turaci Обработка Т. Кулиева

Moderato



Важнейшей особенностью азербайджанского народного мелоса является *метрическая переменность*. Эта система внутриметрических отклонений, где «господствующий» размер 6/8 как бы оспаривается, таким образом параллельно с ним формируется метрика «второго плана» – 3/4. В результате происходит чередование размеров: в четных тактах 6/8, в нечетных поступательная мелодия сочетается с «перебойным» ритмом: 6/8-3/4, например, танец «Əsgəranı», «Qızların rəqsi», «Pəhləvani» и другие.

Əsgəranı Обработка Т. Кулиева

Vivo



Общеизвестна популярность *синкопированного* ритма в азербайджанском музыкальном фольклоре и, в частности, в танцевальном. Это продление звука со слабого времени на сильное или относительно сильное время (танцы «İnnabi», «Ulduz», «Urfani», «Nəlbəki», «Cığcığa»).

İnnabi Обработка М. Ахмедова

Vivo



Ритмическая активность музыкальной фразы усиливается типичным для азербайджанской музыки *дроблением сильной доли*. Характеризуя эту особенность и ее формообразовательную функцию, Абезгауз пишет: «...все случаи ритмического дробления совпадают с моментом подготовки какого-либо опорного звука. Попадая на сильное время такта, эти мелодически неустойчивые звуки отнесают опорный тон фразы на слабую или относительно слабую доли...» [4, с. 42]. Примерами служат танцы «Kürdü», «Ahatallı», «Qazağı».

Qazağı Обработка М. Ахмедова

Presto



Необычайное своеобразие азербайджанским танцевальным мелодиям придает *пунктирный ритм* с его богатейшими выразительными возможностями. Обостряется акцент на сильную долю, мелодия приобретает торжественность и подвижность. Яркой иллюстрацией сказанного являются танцы «Qorxmazı», «Altı nömrə», «Qaradağılı», «Narinci».

Allegretto Narinci Обработка Т. Кулиева



Неотделимы от народного танцевального мелоса *мелизмы*, способствующие усилению ритмической выразительности мелодии, даже порой играющие роль акцентов (танцы «Təgəmə», «Qəşəngi»).

Vivo

Tərkəmə Обработка М.Ахмедова



Во многих танцевальных мелодиях наблюдается сочетание пунктирного ритма и мелизмов, что придает своеобразие их ритму. Например, в танцах «Yüz bir», «Qızılgül».

Yüz bir Обработка Т.Кулиева
Moderato

Как видно из приведенного краткого обзора, азербайджанская народная танцевальная музыка ритмически чрезвычайно богата и разнообразна и является замечательным учебным материалом. Это тем более важно и потому, что в музыкальном воспитании детей фактор усвоения ритма имеет огромное значение. Активный деятель и реформатор детского музыкального воспитания К. Орф утверждал, что «музыкально-ритмическое чувство наряду со слухом является фундаментом музыкальности... и в особенности справедливо это утверждение в нашу эпоху, когда явно определена тенденция, характерная для ряда композиторских, а затем и исполнительских направлений XX века; если в XIX веке важнейшим организующим моментом была гармоническая функциональность, то теперь она начала терять значение первоосновы и уступила место метроритмическому началу» [5, с. 17-22].

Чувство ритма, будучи природного, биологического происхождения (ритмическое биение сердца, ритмичность дыхания), развивается в процессе трудовой деятельности, сопряженной с многократным повторением какого-либо движения, например при косье, распиливании дров, обтачке каких-то предметов, ударах молотом по наковальне. Основой музыкально-ритмического чувства является ощущение, представление и сознательное двигательное воспроизведение метрических пульсаций.

К.А. Самолдина развитость ритмического чувства школьников определяет, как умение повторить услышанный ритмический рисунок, прохлопать ритмический рисунок знакомой мелодии, одной – двух фраз впервые услышанного произведения, умение определить сильные доли мелодии.

Воспитание ритмического чувства должно развиваться в течение всех лет музыкального обучения. Ощущение сильной доли достаточно просто воспитывается даже у первоклассников в процессе восприятия произведений двух-трехдольных размеров. Значительно более сложной представляется задача формирования оценки метроритма как одного из средств музыкальной выразительности, необходимого для развития музыкального образа.

Как уже говорилось, в работе учителя над развитием чувства ритма серьезным подспорьем является танцевальная музыка с её организующим началом – ритмом. Запоминая и узнавая знакомую, привычную слуху ритмическую фигуру, учащиеся легче воспринимают и запоминают мелодию.

В соответствии с новыми программами по классу «Фортепиано», по предмету «Сольфеджио» и «Музыкальная литература» для ДМШ и МШИ, учащиеся знакомятся с ритмами, наиболее характерными для азербайджанского танцевального фольклора. Среди танцев, включенных в программу, чаще всего встре-

чается метроритмическая структура 6/8. Этот размер представлен в танцах:

«Keçiməməsi», «İnnabi», «Güləzi», «Brilyant», «Dərçini», «On dörd», «Qaytağı», «Uzun dərə», II часть танца «Cığcığa». Размер 3/4 представляют два танца «Vağzalı» и «Cığcığa» (I-ая часть). В размере 2/4 приведено два примера – танцы «Köçəri» и «Cəngi». На примере трех танцев показан танцевальный ритм с характерным чередованием размеров 6/8 и 3/4. Это танцы «Azərbaycan», «Ulduz», «Novruz».

Согласно положению психологии о том, что «способности формируются лишь в процессе овладения той деятельностью, для которой они необходимы» [6], и что «активная деятельность учащихся в процессе усвоения... ритмических упражнений... эффективно формирует ритмическое чувство, развивает творчес-

кую инициативу, воспитывает интерес к собственному участию в музыкальной деятельности» [7, с. 88-89], перспективность использования народных танцев для развития метро-ритмического чувства школьников очевидна.

Танцевальная музыка с ее четко выраженным ритмическим рисунком, широким разнообразием метроритмов, отражающим специфические особенности и своеобразие метроритмической структуры азербайджанского музыкального фольклора, является собой благодатный материал для работы над развитием ритмического слуха учащихся, тем более, что у азербайджанских детей активизация чувства ритма легко поддается развитию. Таким образом, используя танцевальную музыку, можно добиться хороших результатов по развитию чувства ритма учащихся и усвоению ими разнообразных ритмических структур.

Библиографический список

1. Музыкальная энциклопедия. – М., 1981.
2. Гаджибеков, У. Основы азербайджанской народной музыки. – Баку, 1985.
3. Абезгауз, И.В. Об одной ритмической фигуре // Советская музыка. – 1970. – № 2.
4. Орф, К. Система детского музыкального воспитания. Цит. по: Баренбойм, Л.А. Музыка. – Л., 1970.
5. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947.
6. Бартенева, Л.Б. О музыкальной грамотности школьников // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1982. – Вып. 15.

Bibliography

1. Muzikaljnaya ehnciklopediya. – M., 1981.
2. Gadzhibekov, U. Osnovih azerbaydzjanskoy narodnoj muzihki. – Baku, 1985.
3. Abezgausz, I.V. Ob odnoy ritmicheskoy figure // Sovetskaya muzihka. – 1970. – № 2.
4. Orf, K. Sistema detskogo muzikaljnogo vospitaniya. Cit. po: Barenboyjm, L.A. Muzihka. – L., 1970.
5. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikaljnihkhsposobnosteyj. – M.; L., 1947.
6. Barteneva, L.B. O muzikaljnoj gramotnosti shkolnikov // Muzikaljnoe vospitanie v shkole. – M., 1982. – Vihp. 15.

Статья поступила в редакцию 16.03.14

УДК 37

Rozhdestvenskaja M.G. THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF «NETWORK INTERACTION» IN THE SPHERE OF EDUCATION. The article represents a theoretical analysis of the notion of «network interaction» in the field of education.

Key words: education, interaction, networking.

М.Г. Рождественская, начальник отдела образовательных программ ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: marinarojd@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье предпринята попытка дать теоретический анализ понятия «сетевое взаимодействие» в сфере образования.

Ключевые слова: сфера образования, взаимодействие, сетевое взаимодействие.

Взаимодействие – это процесс воздействия людей и групп друг на друга, в котором каждое действие обусловлено, как предыдущим действием, так и ожидаемым результатом со стороны другого. Любое взаимодействие предполагает, по меньшей мере, двух участников – интерактантов. Следовательно, взаимодействие представляет собой разновидность действия, отличительной чертой которого является направленность на другого человека. Необходимо отметить наличие мнений, что следует различать социальное действие и социальное взаимодействие. Социальное действие – это любое проявление социальной активности, ориентированное на других людей. Социальное взаимодействие – это процесс обмена социальными действиями между двумя социальными субъектами и более, процесс непосредственного или опосредованного воздействия этих субъектов друг на друга.

Важнейшим компонентом социального взаимодействия является предсказуемость взаимных ожиданий или, иначе говоря, взаимопонимание между взаимодействующими.

Любое социальное взаимодействие обладает четырьмя признаками:

- оно предметно, т. е. всегда имеет цель или причину, которые являются внешними по отношению к взаимодействующим группам или людям;
 - оно внешне выражено, а потому доступно для наблюдения; этот признак обусловлен тем, что взаимодействие всегда предполагает обмен символами, знаками, которые расшифровываются противоположной стороной;
 - оно ситуативно, т.е. обычно привязано к какой-то конкретной ситуации, к условиям протекания (например, встреча друзей или сдача экзамена);
 - оно выражает субъективные намерения участников.
- Социальное взаимодействие характеризуется такой чертой, как обратная связь. Можно выделить также уровни взаимодействия. Взаимодействие на микроуровне – это взаимодействие в повседневной жизни, например, в рамках семьи, небольшого рабочего коллектива, студенческой группы, группы друзей и т.д. Взаимодействие на макроуровне разворачивается в рамках социальных структур. Социальное взаимодействие возможно в любой сфере жизни общества. Мы ориентировались на следующую типологию социального взаимодействия по сферам: экономическая, политическая, профессиональная, демографическая.

Таблица 1

Сопоставление этапов развития понятий «сетевое взаимодействие», «социальное взаимодействие»

| Авторы, период исследования | Суть воззрения на понятие «социальное взаимодействие» (сетевое взаимодействие) |
|---|---|
| Э. Дюркгейм, Ф. Теннис, Г. Зиммель. | Предтечами теории социальных сетей считаются классики социологии |
| Г. Зиммель в работе «Большие города и духовная жизнь» 1903 г. | О социальных отношениях, обладающих сетевой структурой, проанализированы процессы влияния урбанизации на формообразования различных типов взаимодействия между людьми |
| 1960–1970 гг. ученые Гарвардского университета | Идея социальных сетей получает развитие в антропологии, социальной психологии, социолингвистике, коммуникативных науках, экономике и др. В исследованиях экономической направленности сети представлялись как множество неофициальных связей, соединяющих руководителей, а также ассоциации и связи между отдельными служащими в различных организациях. Как правило, исследуются два типа сетей – целые (whole networks или complete networks) и персональные (personal networks или egocentric networks). Работали над анализом социальных сетей. Одним из наиболее известных примеров теории социальных сетей является теория шести рукопожатий. Помимо социологии, данный метод используется в экономике. |
| К. Фритъф, Ф. Хайек и А. Хиршман | Социальные сети играют ключевую роль в координации властных взаимоотношений, реализующихся в рамках организаций. |
| 1970-е гг. Г. Филман, Б. Велман, Т. Гитлин, Ф. Хан | Сделан вывод: в то время, как прямые групповые коммуникации оставались весьма жизнеспособными, широкое использование сетей дешевой и эффективной транспортировки информации позволяло поддерживать общение с большей степенью непринужденности и на более длительных расстояниях. Это наблюдение привело к обозначению нового типа «освобожденных» от территориального воздействия комьюнити. Таким образом, группы, преодолевшие «вопрос комьюнити», отошли от их классической социологической интерпретации. В 1990-х такие группы уже рассматривались как сети социальных отношений, а не как специфически локальные комьюнити. |
| в 1978 году | Показателем того, что сетевой подход получил признание в мире, является основание общества INSNA – International network for social network analysis. Позже начинают регулярно выпускаться два журнала, посвященные сетевым исследованиям: «Connections» и «Social network». |

кая, семейно-родственная, территориально-поселенческая, религиозная. В соответствии с этой типологией социальное взаимодействие в образовании можно отнести к профессионально-демографической.

Можно выделить три основные формы взаимодействия: кооперация (сотрудничество индивидов для решения общей задачи); конкуренция (индивидуальная или групповая борьба за обладание дефицитными ценностями (благами); конфликт (скрытое или открытое столкновение конкурирующих сторон).

Русско-американский социолог П. Сорокин рассматривал взаимодействие как обмен, и на этом основании выделял три типа социального взаимодействия:

- обмен идеями (любими представлениями, сведениями, убеждениями, мнениями и т. д.);
- обмен волевыми импульсами, при которых люди соглашают свои действия для достижения общих целей;
- обмен чувствами, когда люди объединяются или разделяются на основании своего эмоционального отношения к чему-либо [1].

Социальное взаимодействие можно рассматривать как способ осуществления социальных связей и отношений. Социальное взаимодействие имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона – факторы независимые от взаимодействующих, но влияющие на них. Субъективная сторона – сознательное отношение индивидов друг к другу в процессе взаимодействия, основанное на взаимных ожиданиях.

Характеризуя социальные взаимодействия, С.С. Фролов [2] выделяет несколько типов. Он говорит о социальных контактах, как «типе мимолетных кратковременных связей», социальных действиях, ориентированных на другого человека и соотносимых с его поведением, и социальных отношениях, как устойчивых социальных связях, «которые на основе рационально-чувственного восприятия их взаимодействующими индивидами приобретают определенную специфическую форму, характеризующуюся соответствующим поведением взаимодействующих индивидов» [2, с. 140].

Обратимся к истории развития понятия сетевое взаимодействие. Социальные сети интернет-пространства, появились

в середине 1990-х гг. и всего за 10 лет переросли свою служебную функцию: из способов хранения и передачи информации они обособились в отдельную систему информации. Исследуя гносеологическую линию развития этого понятия, Е.А. Лавренчук указывает, что впервые оно появляется в начале XX в. Систематизируем развитие понятия «социальная сеть» на основе выполненных Е.А. Лавренчуком, Е.О. Труфановой, А.Ф. Яковлевой исследований [3] (таблица 1).

Отдельного внимания заслуживает теория, которая изучает структурные свойства социальных сетей (в математике обозначенная как теория графов). Эта теория служит для описания сетевого взаимодействия и в педагогическом образовании. С этих позиций становятся более понятными некоторые определения социальных сетей: «социальная сеть представляет собой социальную структуру, в которой акторы (индивиды или группы) соединены друг с другом обратными связями, такими, как личностные отношения, социальные интеракции и т.п. Социальные сети изучаются методом анализа социальных сетей, индивиды или группы (организации) в социальной сети являются ее «узлами». Связями между узлами могут служить дружба, родство, общий интерес (например, профессиональный), общая вера» и т.п. [4, с. 34].

Рассуждая в этой логике, мы полагаем, что это предположение имеет право на существование и может быть отнесено к рассмотрению понятия сетевого взаимодействия в профессионально-педагогической культуре, поскольку педагог в ходе сетевого взаимодействия совершенно органично становится и потребителем, и производителем продукта сети – профессионально-педагогического знания. Происходит это в результате смены ролей педагога в сетевом профессионально-педагогическом сообществе: педагог может выступать и как обучаемый, и как самообучающийся субъект, и как эксперт, тьютор, консультант, модератор и т.д. Роль педагога в профессионально-педагогической сети может быть выбрана им самим или поручена ему в ходе сетевого взаимодействия. Такая позиция в перспективе может быть обозначена как «участник обучающегося сообщества». О таких сообществах мы находим разъяснения у В.А. Стародубцева и М.А. Соловьева [5].

Таким образом, обнаруживается взаимосвязь и взаимовлияние таких феноменов и категорий, как общая культура, профессионально-педагогическая культура, деятельность педагога, сетевое взаимодействие. Представим обоснования принципов сетевого взаимодействия.

В условиях нового экономического уклада и социальной модернизации возникает потребность в человеке, способном к самоактуализации, творческому труду, самообразованию, саморазвитию, самоуправлению, непрерывному образованию на рабочем месте, к поиску, обработке, аккумуляции, внедрению новых профессиональных знаний, ведению коллективной и самостоятельной деятельности, умеющего сочетать личные мотивации с общественными.

Важнейшую роль в переходе страны к инновационному пути развития призвана сыграть система образования. Социальные трансформации, происходящие в российском социуме на протяжении последних десятилетий, многочисленные внутрисистемные противоречия обнаружили существенные изъяны сложившейся системы управления. Например, громоздкость системы, ее чрезмерную инерционность, нарушение связи звеньев управления, неразвитость демократических процедур руководства. Кроме этого, очевиден дисбаланс между внешними, директивными и внутренними, самоорганизующимися началами общественной жизни, что закономерно привело к нарушению равновесия между институтом администрирования и общественным самоуправлением.

Для соответствия динамике социокультурных глобальных процессов и вызовам XXI века России необходим переход к инновационному типу развития. Изменяется место человека в обществе – он становится генератором инновационных идей и тем самым превращается в основной фактор производства, в движущую силу прогресса. В ближайшее время основным фактором социокультурной динамики должны стать творческие инициативы, самоактуализация человека, инновационные внедрения. Чрезвычайно актуальными являются социальные проекты, направленные на формирование формальных и неформальных инновационных структур, развитие креативных трудовых способностей личности, инновационной культуры хозяйственных организаций и объединений.

Вызовы учреждениям профессионального педагогического образования – требования к качеству подготовки педагогических работников; изменение студенчества; конкуренция вузов, учреждений дополнительного профессионального образования и др. организаций; управление в новых условиях; личная практика.

Одним из возможных ответов на вышеуказанные вызовы может выступить сетевое взаимодействие учреждений педагогического образования, цель которого – обеспечение качества подготовки педагогов, соответствующего текущим и будущим изменениям. Признание актуальности реализации сетевого взаимодействия в сфере образования подтверждается в ст. 15, п.1 нового закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [6, с. 14].

Универсальность взаимодействия, его многоплановость, разноразностность, чрезвычайная сложность его представленности выдвигают проблемы его изучения в разряд наиболее актуальных. В современном социальном мире взаимодействие приобретает особые, принципиально новые характеристики, в связи со спецификой всех взаимодействующих сил. Прежде всего, когда носителем этих сил выступает сам человек как активно действующий и проектирующий свои действия социальный субъект.

В современном социуме происходят глобальные преобразования, и как следствие, изменяются уровневые характеристики его системного развития, открываются новые возможности развития и новые ситуации для осуществления системной самоорганизации и решения задач самоуправления. Таким образом, возникает необходимость организации множественности взаимодействий на новом уровне.

Феномен взаимодействия во всей своей сложности включает субъектов, ресурсы, пространство взаимодействия, его

формы, структуру, временные факторы, предполагает критерии эффективности, выстраивание реальной ситуации по достижению результативности. По-видимому, дальнейшее изучение феномена взаимодействия предполагает введение новых теоретических парадигм и подходов.

В исследовании используется совокупность методологических подходов – системный, институциональный, субъектно-ориентированный, междисциплинарный, сравнительный, а также концепция социального пространства. Развертывание исследования заставило задуматься о том, какие ключевые моменты лежат в основе востребованности сетевого взаимодействия образовательных учреждений:

- *Пересматриваются способы причинно-следственных объяснений явлений действительности.* Прямые линейные причинно-следственные связи уже недостаточны и не могут объяснить происходящие процессы и явления в сложных системах. Важно уметь видеть, понимать и использовать возможность взаимодействия множества факторов, учитывать влияние многочисленных обратных связей, взаимосвязь причин и следствий.

- *Происходит ориентация на внутреннюю многозначность позиций, которые взаимодополняют понимание сложных систем.* Любимый человек склонен считать свою точку зрения истиной, над ним давят сложившиеся стереотипы. Признать же факт разнообразия восприятия действительности другими людьми – это значит быть готовым к сотрудничеству и взаимодействию: обсуждать, принимать или аргументировано отвергать другие мнения.

- *Осознается внутренняя альтернативность принимаемых решений.* Стало понятным, что негативные последствия бурных технико-технологических нововведений неотделимы от позитивных. Благо и зло в данном случае неразделимы и одновременно. Важной установкой при разработке и реализации новых решений становится тщательный учет всех достоинств и рисков, которые сопровождают это решение.

- *Происходит осознание не только ближайших, но и отдаленных последствий принимаемых решений, особенно глобального характера.*

Таким образом, отмеченные ключевые моменты, лежащие в основе востребованности сетевого взаимодействия образовательных учреждений, диктуют определенные посылы для формулировки, обоснования и иерархизации принципов сетевого взаимодействия. На данном этапе исследования предлагаются две группы принципов: общие (методологические) и специфические (определяющие развертывание и функционирование сетевого взаимодействия в современном информационно-образовательном пространстве).

В обозначении этих групп принципов отражаются современные тенденции развития и реформирования системы профессионального педагогического образования. Группа общих (методологических) принципов содержит принципы, отражающие определенную связь между философским и специальным научным знанием. В них отражаются основные тенденции и особенности развития системы современного профессионального педагогического образования через реализацию которых формируется новое качество подготовки специалистов образования. Это принципы культуросообразности, гуманизации, дуализма, дополненности.

Принцип культуросообразности требует максимального использования в процессе становления профессионала идеальных и материальных средств культуры той среды, общества, страны, региона, в которой находится конкретное учреждение педагогического образования.

Принцип гуманизации требует организации оптимального доступа к информационным ресурсам – многочисленным источниками информации различной природы (аудиальным, визуальным, аудиовизуальным, печатным, электронным), а также создания также создания условий, обеспечивающих быстрый и эффективный поиск и освоение нужной информации с целью удовлетворения образовательных потребностей для личностного и профессионального развития специалиста образования.

Принцип дуализма требует осознания и учета огромных потенциальных возможностей, которые заключены в самой природе сетевого взаимодействия.

Принцип дополненности как один из методологических принципов требует: для воспроизведения целостности яв-

ления сетевого взаимодействия на определенном этапе его познания необходимо применять взаимодополняющие и взаимограничивающие друг друга классы понятий, которые могут использоваться обособленно в зависимости от условий, но только взятые вместе исчерпывают всю подпадающую осмыслению информацию.

Группа специфических принципов представлена принципами, отражающими многомерность сетевого взаимодействия как любого значимого явления в современном меняющемся мире. Исходя из этого посыла, принципы этой группы могут быть представлены как пары антонимов:

- линейности (последовательности) – нелинейности;
- предметности – глобальности;
- упорядоченности – хаотичности;
- управляемости – самоорганизации;
- коллективности – индивидуальности.

Эти принципы выступают как собственно принципы становления и развития сетевого взаимодействия. Они только на первый взгляд исключают друг друга. Включенные же в единую систему, они взаимодополняют друг друга при разумном соотношении пропорций [7].

Например, *линейность – нелинейность*. При становлении сетевого взаимодействия, с одной стороны, важны последовательность, непротиворечивость, логика развития, а с другой стороны, нелинейная структура информационно-образовательного пространства, наличие внешних связей обуславливают нелинейность процесса развертывания и, соответственно, функционирования сетевого взаимодействия.

Предметность – глобальность. Ресурсы учреждений педагогического образования, в широком смысле, имеют предметный характер, они, в конечном счете, ориентированы на воспроизведение в познавательном образе предметной реальности. Но, включенные в систему информационно-образователь-

ного пространства, являются принадлежностью глобальной системы. Таким образом, являясь элементом глобальной структуры, ресурсы способствуют ее осмыслению через заданную направленность.

Свойства пар *упорядоченность – хаотичность, управляемость – самоорганизация* требуют объяснения с позиций открытых нелинейных систем (а таковой и является сеть).

Информационно-образовательная среда, как система условий освоения информационно-образовательного пространства – система синергетическая, т.е. система с управлением на основе информации и обратных связей (между субъектами и объектами среды) и система иерархическая, входящая в иерархию подсистем образовательного пространства. Она управляема и в ней четко определены цели. Однако достижение этих целей зависит не только от внутренних процессов в системе, но и от внешних факторов.

Эти факторы – «информационные шумы» – мешают или способствуют формированию и удовлетворению образовательных потребностей обучающихся в объеме, установленном стандартами, идеологическими, этическими и моральными принципами. То есть «информационные шумы» вносят неопределенность в достижение общих результатов образовательного процесса. И, соответственно, становление сетевого взаимодействия образовательных учреждений не может идти только в направлении управляемости и упорядоченности. Одновременно всегда существует хаотичность и самоорганизация, что должно обязательно учитываться.

Коллективность – индивидуальность. Ресурсы образовательных организаций в конечном счете – это продукт коллективного творчества, но для личности их разработка/освоение всегда идет индивидуально. Разработка/освоение ресурсов человеком осуществляется посредством как сотруничества, межличностных коммуникаций, так и индивидуальной деятельности.

Библиографический список

1. Громов, И.А. Западная социология / И.А. Громов, И.А. Мацкевич, В.А. Семёнов // ДНК. – СПб., 2003.
2. Фролов, С. Словарь ключевых социологических терминов. – М., 1999.
3. Лавренчук, Е.А. Аутопойезис социальных сетей в Интернет-пространстве: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2011.
4. Готская, А.И. Информационное взаимодействие в сети интернет как объект научно-педагогического исследования [Э/р]. – Р/д: http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/5.pdf
5. Стародубцев, В.А. Неформальная поддержка высшего образования / В.А. Стародубцев, М.А. Соловьёв // Высшее образование в России. – 2013. – № 3.
6. Закон об образовании РФ, принят Госдумой 21.12.2012 [Э/р]. – Р/д: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn>
7. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор генерации инновационной среды образования, науки, бизнеса (Практика Национального исследовательского Томского государственного университета в реализации инновационных проектов) [Э/р]. – Р/д: univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf

Bibliography

1. Gromov, I.A. Zapadnaya sociologiya / I.A. Gromov, I.A. Mackevich, V.A. Semyonov // DNK. – SPb., 2003.
2. Frolov, S. Slovarj klyuchevikhk sociologicheskikh terminov. – M., 1999.
3. Lavrenchuk, E.A. Autopoyezis socialjnihk setej v Internet-prostranstve: dis. ... kand. filos. nauk. – M., 2011.
4. Gotskaya, A.I. Informacionnoe vzaimodejstvie v seti internet kak objekt nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya [Eh/r]. – R/d: http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/5.pdf
5. Starodubcev, V.A. Neformalnaya podderzhka vihsshego obrazovani / V.A. Starodubcev, M.A. Solovjyov // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 3.
6. Zakon ob obrazovanii RF, prinyat Gosdumoy 21.12.2012 [Eh/r]. – R/d: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn>
7. Setevoe vzaimodejstvie – klyuchevoy faktor generacii innovacionnoj sredih obrazovaniya, nauki, biznesa (Praktika Nacionaljnogo issledovatel'skogo Tom'skogo gosudarstvennogo universiteta v realizacii innovacionnihk proektov) [Eh/r]. – R/d: univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 74.261.3

Surtaeva O.N. THE SPECIFICS OF WORK IN TEACHING SPEECH-THOUGHT ACTIVITIES AS A MEANS OF PREVENTING DYSGRAPHIA IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The paper describes the system of work of a teacher in development of speech-thought activity among primary school children in order to get over dysgraphia. The theoretical basics of teaching rehabilitation activities as a means of prevention of dysgraphia of younger students are revealed.

Key words: younger students, training speech-thought activity, prevention of dysgraphia.

О.Н. Суртаева, н.с. ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описывается система работы учителя по развитию речемыслительной деятельности младшего школьника с целью преодоления дисграфии. Раскрыты теоретические основы обучения речемыслительной деятельности как средства профилактики дисграфии младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, обучение речемыслительной деятельности, профилактика дисграфии.

Трудности овладения письмом, иначе говоря, различные виды дисграфий – явление нередкое в начальной школе. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи. Эффективное преодоление дисграфии требует понимания механизмов обучения речемыслительной деятельности, которое должно быть построено с учётом трудностей обучения речемыслительной деятельности.

Особенностью младшего школьника является наглядно-образный тип мышления. Это значит, что для них более значимо смысловое значение слова, чем его внешняя оболочка – звукобуквенный комплекс. Младший школьник сначала воспринимает образ, который заложен в слове, его лексический смысл и только потом определенным волевым усилием переключается на его звуковой состав. Развитие умения переключаться с одного звука на другой – это развитие одной из важнейших функций внимания. А соотношение звучания слова с его понятием говорит о достаточном развитии не только определенных функций, но и о развитии связей между ними. Связи между структурами мозга координируют их работу, настраивая их на совместную деятельность по выполнению определенной задачи. Именно такие связи (функции) и должны формироваться в процессе развития речемыслительной деятельности. На её развитие должны быть направлены все усилия учителя на начальном этапе обучения. Если при помощи специальных упражнений, сформировать эти связи в младшем школьном возрасте, то на последующих этапах обучения чтению и письму вероятность возникновения у ребенка трудностей будет резко снижена.

Развитие отдельных функций и связей между ними является важнейшей задачей всего процесса обучения. При преодолении дисграфии учитель должен уделять внимание как развитию отдельных функций (например, зрения, дыхания, артикуляции, тонкой моторики), так и возникновению между ними прочных связей. Эти связи возникают на условно-рефлекторном уровне между отдельными участками коры головного мозга и обеспечивают взаимодействие психических функций необходимых для успешного обучения.

Кривых С.В. и Аристова Т.А. [1, с. 184-193] считают, что важной задачей в процессе обучения речемыслительной деятельности является функциональное совмещение процессов зрения и артикуляции. Сложность формирования этой связи заключается в том, что процесс зрения является более быстрым по сравнению с процессом артикуляции. Глаз двигается по строчкам текста быстрее, чем читающий успевает проговаривать воспринятые фонемы. Это создает в сознании смешение и наложение друг на друга различных фонем, что приводит к перестановке и замене букв при чтении, непониманию смысла прочитанных слов и другим ошибкам. Чтобы учащиеся могли избежать подобных ошибок, необходимо формировать функциональные связи: между зрением и артикуляцией (при чтении), между зрением и тонкой моторикой (при записи слова).

Механическими навыками, которые способствуют возникновению такой функциональной связи, являются четкая артикуляция гласных звуков, умение выделять слога-слияния и звуки вне слияния и выдерживать при чтении паузу между ними. Пауза необходима для того, чтобы зафиксировать внимание учащегося на произведенном артикуляторном движении и произнесенном звуке, а также дать возможность понять смысл прочитанного. После паузы зрение и артикуляция одновременно перемещаются к следующей артикуляторной единице и, таким образом, между ними формируется рефлекторная связь.

Третьей важной задачей учителя в процессе обучения речемыслительной деятельности как средства преодоления дис-

графии является формирование психофизиологической связи между зрением, артикуляцией и дыханием. Для ее выполнения необходимо сначала развитие определенных навыков дыхания при чтении. В настоящее время у многих детей функция дыхания нарушается из-за имеющегося гипо- или гипертонуса мышц. Эти нарушения проявляются в устной речи учащихся и в дальнейшем будут перенесены в письменную речь (чтение и письмо). К таким нарушениям относятся говорение «взахлеб», на вдохе, либо «поверхностное» дыхание в потоке речи. Кроме этого для правильного формирования функции дыхания при чтении, необходимо отрабатывать выделение голосом отдельных смысловых единиц в предложении. Это послужит пропедевтикой ошибок на нахождение границ предложения на письме.

Кроме этого, необходимо формировать у учащихся понимание того, что после произнесенной или записанной артикуляторной единицы необходима пауза. Она нужна для того, чтобы зафиксировать внимание учащегося на произведенном артикуляторном движении и произнесенном звуке, чтобы понять смысл прочитанного. После паузы глаз перемещается к следующей артикуляторной единице и мышцы – артикуляторы воспроизводят её артикуляцию. Так между зрительным и кинестетическим анализаторами образуется рефлекторная связь.

Внимание младшего школьника все время необходимо привлекать к тому, как действуют мышцы – артикуляторы во время речедвижения. Осознанность мыслительной деятельности будет проявляться только тогда, когда учащиеся на практическом уровне осознают, что звуки речи могут произноситься по-разному, и эту разность они будут обобщать. Например, от долготы произнесения гласного звука зависит смысл слова; дрожание или спокойствие мышц свидетельствует о звонкости или глухости произносимого согласного звука; поднятый или опущенный корень языка указывает на его мягкость или твердость. Сравнивая звучание фонем при разных положениях мышц – артикуляторов, учащиеся формируют осознанность, гибкость, устойчивость мыслительной деятельности. Вербализуя собственные артикуляционные кинестезии, учащиеся учатся речемыслительной деятельности.

Существующая практика последовательного выделения звуков из слов, а затем чтения слов по орфографическим слогам или целыми словами приводит к тому, что у младших школьников не формируется ритм, который необходим как для развития темпа чтения, так и для формирования навыка письма при профилактике дисграфии. Для того чтобы учащийся мог осознать читаемое, процесс прочтения каждой артикуляторной единицы должен состоять из трёх обязательных элементов. Сначала учащийся должен сосредоточиться на правильной артикуляции (слога-слияния или звук вне слияния), потом ощутить положение мышц-артикуляторов и, наконец, расслабить мышцы.

Таким образом, прочтение каждого слова состоит из трёх важных компонентов: возбуждения, восприятия, расслабления. Только при последовательном и ритмичном воспроизведении артикуляторных единиц учащийся сможет не только овладеть техникой чтения, но и проникнуть в заложенный автором смысл читаемых слов.

Орфоэпическое чтение развивает орфоэпический слух, необходимый для формирования ударения. Орфографический слог, произнесенный отдельно, разрушает ударность слова, так как становится ударным. Именно на начальном периоде обучения чтению упускается возможность развития интеллектуальных умений младшего школьника. Для того чтобы ребенок интонационно правильно прочитал или записал слово, необходимо младшего школьника научить производить определенные действия над звуками речи, где ударение играет ведущую роль.

Главным различительным признаком в системах обучения детей речемыслительной деятельности как средству преодоления дисграфии является решение вопроса о соотношении звука и буквы. На начальном этапе обучения учащихся в качестве основного формулировался принцип, который основывался на том, что сам ребенок постепенно переходит от буквослагательного к звуковому способу восприятия слов во время чтения и записи слова. В ранних букварях звук не воспринимался учеником как первичное, а рассматривался лишь как некое слуховое соответствие зрительно воспринимаемой букве.

Постепенно всё больший акцент ставится на разграничение звука и буквы, на упражнения над чистыми звуками без букв. Характерной особенностью звуковых упражнений является то, что они предшествуют изучению букв. Однако звуковые упражнения при изучении букв не были направлены на связь между звуком и буквой (особенно применительно к йотированным гласным и позиционным чередованием согласных по глухости – звонкости). Впоследствии звуковой способ восприятия постепенно сдал свои позиции под напором нового направления – чтения целых слов. Он характеризуется отчасти возвратом к первому периоду (снова пристальное внимание уделяется букве), отказом от чистых звуков и сосредоточением внимания во время чтения на слоге.

В практической реализации этого принципа происходит смешение понятий «звук – буква», что приводит школьника к определенным трудностям, которые педагог не всегда даже осознает, а не то, что работает с ними. Мы классифицируем трудности обучения, при которых работа с информацией и анализ различных сторон языковых явлений не приводит младших школьников к развитию речемыслительной деятельности, а в конечном итоге – интеллектуальных навыков. В основу классификации положен онтогенетический признак (по Л.С. Выготскому [38]).

1) *Артикуляторные трудности* (по Бельякову В.И. [2]) – трудности, которые возникают в произношении учеником гласных звуков, они связаны с восприятием речевого потока.

Обучение аналитико-синтетической деятельности начинается с процесса, в результате которого ребенок учится воспринимать речевой поток, как единое смысловое единство. В этом процессе используется весь предшествующий опыт ребенка, и опора во время объяснения идет больше на то, что и как чувствует ребенок. Аналитико-синтетическая деятельность основывается на процессе анализа и синтеза: за звуковой оболочкой слова стоит определенный смысл; двигаются губы, значит, произносится звук, напрягается язык – другой звук. Такому анализу может подвергнуться слово любой структуры: у – м, ко – т, к – ро – т. Это самый первый шаг на пути к расчленению речевого потока, когда структурная оболочка слова еще совершенно не отделена от его смыслового значения, но лишь только-только начинает выделяться из него.

Процессу сопоставления ребенок учится во время опознавания доминантности мышц – артикуляторов. Давно подмечена такая особенность в русском языке: доминантные мышцы гласных звуков – мышцы лица, а доминантные мышцы согласных звуков – мышцы языка. В русском языке гласных звуков всего шесть: а, э, о, у, ы, и. Выучить произвольную артикуляцию гласных звуков для любого ребенка несложно. По произвольной артикуляции легко можно выделить гласный звук из любого слова. Сама наглядность опирается на мышечное (чувственное) восприятие звуков и четко и доходчиво показывает основные (существенные, как выражаются психологи), характерные черты в изучаемых понятиях о звуках речи.

Элементарный анализ начинается с опознавания артикуляции гласных звуков. Оттого, как ребенок создает акустический образ гласного звука, зависит его восприятие и представление. Типичных ошибок, связанных с нарушением акустики гласных звуков, можно избежать, если:

1) обучать детей произвольной артикуляции гласных звуков;

2) анализировать собственную артикуляцию;

3) соотносить произвольную кинему с гласной буквой.

2) *Фонетические трудности* (по Жинкину Н.И. [3]) – трудности, которые связаны с членением речевого потока, т.к. неправильно поставлено речевое дыхание.

Звук [а], произнесенный с различной интонацией (восклицательной или вопросительной), можно расценить и как речевой поток, и как фонему (отдельный звук). Фонема [а], оформленная графически на письме «а!», «а?», произносится артику-

ляторно одинаково (как фонема), но по смыслу имеет разное значение.

Слова же имеют разную структуру. В лингвистике насчитывается 19 слогов ГС (гласный – согласный). Такое обилие орфографических слогов мешает многим детям освоить темп чтения, так как они не улавливают определенной закономерности в членении слова. Эта трудность снимается, если младший школьник открывает для себя четкую закономерность: любое слово можно разделить на слоги – слияния и звуки вне слияния. Членение речевого потока на слоги – слияния и звуки вне слияния во время чтения или записи слов имеет ряд преимуществ.

Во-первых, слово любой структуры (короткое или длинное) подчиняется такому членению. Во-вторых, такое членение слов развивает у учащихся ритм чтения и письма. При ритмичном чтении младшие школьники быстрее овладевают темпом чтения. Кроме этого, ритмичная запись исключает такие типичные ошибки младших школьников, как пропуски, замены, перестановки букв. В-третьих, во время чтения или записи слова ребенок может сосредоточиться на артикуляции и переключаемости произносимых звуков. Умение сосредоточиваться на производимых действиях – необходимое условие развития контроля над своими действиями, а значит, развития функции внимания. Л.С. Выготский отмечал, что направленное внимание играет огромную роль для процессов абстракции. Невозможность формирования понятий «... происходит у дебилов... из-за несформированности внимания, потому что у них недоразвиты высшие формы произвольного внимания» [4].

Фонетические трудности у детей связаны с тем, что они не достаточно владеют распределением и концентрацией внимания. Для младшего школьника наибольшую трудность представляет анализ речевого потока, то есть предложения. Но ведь и слово можно рассматривать как речевой поток (от простой структуры, например, «мак» до более сложной структуры, например, «доброжелательность»).

Накопление знаний о звуках речи идет постепенно. Процессы обобщения и абстрагирования звукового потока находят свое отражение в сознании детей от более общего (не дифференцированного) к более частному (дифференцированному).

3) *Фонематические трудности* (по Б.М. Теплову [5]) – трудности, которые связаны с недостатками восприятия учениками акустики звука (т.е. искажение звука – возникает в результате неправильного произношения).

В основе фонематического анализа лежат аналитико-синтетические действия. Самое трудное в этой работе – формирование умения отделять каждый звук в слове от рядом стоящего. Эта трудность возрастает, когда нужно отделить согласный звук от последующего гласного, ведь звуки в слове взаимосвязаны. Младший школьник владеет произвольным вниманием, тогда как восприятие патализации в потоке речи требует способности переключения внимания. Анализ слога – слияния развивает способность младшего школьника операционально мыслить.

Например, произносится слог – слияние «мя». Сначала школьник распределяет внимание на мышцы – артикуляторы: произвольно двигаются губы, значит, произносится гласный звук. Переключая внимание на мышцы языка, ребенок приходит к выводу, что произносится согласный звук. Концентрируя внимание на мышцах языка, ребенок рассуждает: напрягаются мышцы языка, значит, произносится мягкий согласный. Анализ последующего и предыдущего звуков во время чтения или записи слова – залог успешного развития интеллектуальных умений и навыков учащихся.

Фонематический анализ у ребенка и взрослого протекает по-разному. Ребенок чувствует и воспринимает не так, как взрослый, у которого все процессы уже автоматизировались. Фонематический анализ является основой орфографического анализа.

4) *Просодические (интонационные) трудности* (восприятие смысла слова по Л.С. Выготскому «закон увеличительного стекла») [4]. Эти трудности связаны с недоразвитием интонационного оформления речи во время произношения речевых звуков (несовершенство формирующегося речевого дыхания).

Смысл слова воспринимается через ударение. Рассмотрим учебную терминологию. «Ударение – это сильная позиция». Чего – звука или буквы? Неизвестно. Мы говорим: «ударный звук», «безударный звук». И наряду с этим – «правописание безударных гласных» (букв). Путаница понятий звук и буква. Прием, который мы предлагаем в нашей системе, искореняет путаницу понятий звук – буква. Для определения ударения дети учатся

при помощи дыхания «протягивать» гласные звуки, а для определения места ударения «портить» слово при помощи изменения долготы гласных звуков в слове. Любой гласный можно продлить, но ударный гласный в русском языке всегда произносится дольше безударного. И может быть, самое интересное свойство долгого (ударного) звука – его удивительная растяжимость, не искажающая значения слова. Ударный гласный можно тянуть очень долго, а слово останется понятным. Если же растянуть безударный гласный, тогда либо слово превратится в бессмыслицу, либо прозвучит другое слово, совсем с другим значением. Например, «нааааа» вместо «нагааа» (нога), «ааатлас» (карта) – «атлааас» (ткань). Это надежный и ясный ориентир для ребенка.

Таким образом, чтобы выделить в сознании детей акустические признаки речевых звуков, мы подвергали анализу не целое слово, а только слог-слияние, где дифференциальные признаки гласного и согласного через произвольные ощущения мышца-артикуляторов наиболее ярко проявляются. Учащиеся, сосредоточиваясь на мышцах-артикуляторах, учились распределять, переключать внимание, анализу и синтезу речевых звуков.

Библиографический список

1. Кривых, С.В. Образовательная система интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности / С.В. Кривых, Т.А. Аристова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5(30).
2. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М., 1977.
3. Жинкин, Н.И. Развитие оперативной памяти и орфографической зоркости у учащихся / Н.И. Жинкин, И.Г. Цветкова // Начальная школа. – 1996. – № 1.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М., 1996.
5. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды. – М., 1985. – Т. 1.

Bibliography

1. Krivikh, S.V. Obrazovatel'naya sistema intellektual'nogo razvitiya mladshikh shkol'nikov sredstvami rechemislitel'noy deyatel'nosti / S.V. Krivikh, T.A. Aristova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 5(30).
2. Bel'tyukov, V.I. Vzaimodeystvie analizatorov v processe vospriyatiya i usvoeniya ustnoy rechi (v norme i patologii). – M., 1977.
3. Zhinkin, N.I. Razvitiye operativnoy pamyati i orfograficheskoy zorkosti u uchashikhsya / N.I. Zhinkin, I.G. Cvetkova // Nachal'naya shkola. – 1996. – № 1.
4. Vihgotskiy, L.S. Mhshlenie i rechj. – M., 1996.
5. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikal'nykh sposobnostey // Izbr. trudih. – M., 1985. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 378

Muhammed Fadel Muhammed, Surtaeva N.N. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article reveals the forms of psychological and pedagogical support for students in the educational process in the modern higher education school.

Key words: educational process in a university, psychological and pedagogical assistance to a student.

Мухаммед Фадель Мухаммед, д-р наук, преп. Аденского университета, Республика Йемен;
Н.Н. Суртаева, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье раскрываются формы психолого-педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе в современном вузе.

Ключевые слова: образовательный процесс вуза, психолого-педагогическое сопровождение студента.

Психолого-педагогическое сопровождение студента в образовательном процессе – предполагает оказание ему помощи при принятии решения в сложных ситуациях. Мы понимаем психолого-педагогическое сопровождение как *комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия студентом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного и академического выбора, помощь в преодолении трудностей (барьеров, затруднений и т.п.) и создание ситуаций успешности и достижений.*

Генеральной задачей психолого-педагогического сопровождения студента в процессе развития его академической зрелости является расширение его субъектного опыта, помощь в осознании своего профессионального предназначения, обретении академической компетентности. Достижение данной цели в про-

цессе сопровождения возможно через следующие аспекты: педагогические, психологические, организационные, дидактические, технологические, методические, социальные. По сути это все, что является содержательной основой в процессе формирования академической зрелости. Решение задач и самодвижение индивида к конкретной цели требует совершенно иного вида деятельности педагога – педагогической помощи и поддержки, а отнюдь не педагогического воздействия. Таким образом, под сопровождением мы понимаем метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Мы выделили задачи психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе индивидуально-ориентированного обучения.

1. Социальные:

- учить осознанию значимости самостоятельности в жизни;
- помогать усвоению инновационных норм и образцов социального опыта (общения, способов действия, поведения и т.д.);
- помогать формированию самостоятельности как механизма социальной адаптации.

2. Педагогические:

- учить оптимистическому преодолению затруднений в процессе обучения;
- закреплять у студентов преобладание стремления к успеху над стремлением избежать неуспеха;
- нацеливать на академическое самообразование и самовоспитание не только в вузе, но и в процессе всей жизни;
- обеспечивать эмоциональную насыщенность жизни студентов, мажорный стиль жизни коллектива

3. Психологические:

- формировать положительную учебную мотивацию, познавательный интерес;
- побуждать к проявлению субъектной позиции;
- учить всем видам рефлексии;
- ориентировать в реальном учебном процессе на перспективу с позиции самореализации;
- изменять позицию по отношению к учебной деятельности.

4. Организационные:

- создавать условия для фасилитационного взаимодействия;
- создавать условия, обеспечивающие освоение, усвоение и присвоение студентом продуктивных приемов учебной деятельности;
- развивать методы, средства, приемы академической деятельности;
- развивать творческий подход к усвоению опыта самостоятельности.

5. Дидактические:

- развивать общеучебные умения и навыки, способствующие осознанию технологических процедур интеллектуального труда;
- формировать у студентов представление об академической зрелости;
- обучать инновационным приемам самостоятельной учебной деятельности;
- помогать в приобретении опыта в сфере академической компетентности.

6. Технологическо-методические:

- отбирать методы и формы снятия затруднений в процессе учебной деятельности;
- обучать приемам и техникам самосохранения;
- отрабатывать навыки кооперации сотрудничества;
- создавать атмосферу доброжелательного взаимодействия;
- совершенствовать компьютерно-программные навыки.

Одной из технологий сопровождения студентов в ходе индивидуально-ориентированного процесса обучения, на наш взгляд, являются супервизорские консультации. *Супервизией, или супервизорством*, в психологии изначально называли поддержку, оказываемую клиенту, который сталкивается с конфликтными ситуациями, сложными проблемами общения, имеет негативный опыт взаимодействия, склонен к эмоциональному выгоранию (Н.С. Глуханюк, Д. Джейкобе [1; 2]).

Сейчас супервизия как консультативный метод расширила свои рамки и выступает как педагогическое средство помощи студенту в преодолении любых затруднений, связанных с учебной деятельностью. Супервизорство как сопровождающая техника (или как корректирующее консультирование и обучение) на этапе выполнения самостоятельной работы студентами решает ряд *проблем* академической сферы:

- использование личных ресурсов в преодолении затруднений;
- развитие внутренней мотивации;
- развитие навыков конструктивного взаимодействия;
- развитие рефлексивных процессов;
- развитие волевой активности по преодолению познавательных затруднений.

Целью супервизорства является рефлексия студентом себя в самостоятельной учебной деятельности; развитии себя как академически зрелой личности; понимании проблем и конфликтов во взаимодействии с субъектами образовательного процесса; понимании перспектив своего профессионального роста и

избегании эмоционального выгорания. Отсюда основными *направлениями* супервизорской поддержки выступают:

- помощь в осознании характера затруднений обучения и способов их снятия;
- помощь в развитии (и даже обретении) надпредметных умений;
- развитие рефлексивных способностей;
- использование личностных ресурсов с опорой на интернальный локус контроля;
- освоение продуктивного общения.

Формами и методами осуществления супервизорской поддержки служат:

- индивидуальные консультации;
- метод самонаблюдения для ведения дневника самонаблюдения;
- проблемные семинары-обсуждения, проводимые в рамках спецсеминаров;
- личный «бизнес-план».

Как видно из перечня, формы и методы связаны с процессом переживания студентом разных психических состояний (например, состояние затруднения в процессе обучения), новых жизненных ситуаций, с освоением нового опыта самостоятельной учебной деятельности. *Результатом* супервизорства является приобретение студентом нового опыта и осознание своих возможностей в процессе формирования своей академической зрелости.

Преподаватели и студенты являются партнёрами согласованного взаимодействия при организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса вуза на основе кредитно-рейтинговой системы обучения. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. [3, с. 183-185] подчеркивают, что в условиях вводимых ФГОС ВПО, четко проявляется необходимость *новых позиций преподавателя*, которые должны быть закреплены в должностных обязанностях, учитываются при распределении нагрузки. Изменение позиции преподавателя требует от него овладение новыми ролями: консультанта, тьютора, модератора групповой работы, куратора образовательной программы и т.д.

Во-первых, совершенно очевидно, что в процессе обучения студент нуждается в консультации, совете компетентного специалиста, каким может являться *академический консультант*. Консультирование – особым образом организованное взаимодействие между преподавателем-консультантом (профессионалом) и студентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность.

Консультант представляет академические интересы студента, готовит информационные материалы и предоставляет их на стендах и сайте, консультирует студентов по вопросам формирования и реализации их индивидуальных учебных планов, принимает от студентов их индивидуальные учебные планы и участвует в составлении рабочих учебных планов на учебный год.

А.П. Тряпицына и др. [4, с. 20-21] выделяют экспертную, проектную и процессную модели консультирования и определяют обязанности академического консультанта:

- консультирование по вопросам использования образовательной среды региона в плане профессионального развития и деятельности по самообразованию;
- рекомендации по ориентации образовательной деятельности на индивидуальное развитие обучающегося в условиях дифференциации образовательных программ профессионального образования;

- консультирование по нормативно-регламентирующему обеспечению образовательного процесса;
- рекомендации по эффективному обучению с помощью информационно-коммуникативных технологий.

Во-вторых, в новых условиях многоуровневого обучения увеличивается роль самостоятельной работы студента. Появляются новые виды самостоятельной работы, преподаватели используют новые формы ее организации.

Самостоятельная работа студентов – это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время. Методологическую основу самостоятельной работы студентов составляет деятельностный подход, когда цели обучения ориентированы на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, т. е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины.

Организационные мероприятия, обеспечивающие нормальное функционирование самостоятельной работы студента, должны основываться на следующих предпосылках:

- самостоятельная работа должна быть конкретной по своей предметной направленности;
- самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

Самостоятельная работа требует упорядочения и системной организации, а также организации взаимодействия преподавателя и студента на основе партнерских отношений. Основная задача преподавателя сводится к организации учебной деятельности слушателей и конструировании образовательной среды.

Самостоятельная работа наиболее эффективно проявляется в условиях рейтинговой системы обучения, так как она позволяет осуществлять мониторинг, как всего образовательного процесса, так и успеваемости отдельно взятого студента. Последнее означает переход к индивидуально-ориентированному образованию и стимулирует формирование *академической зрелости студента*.

Поддержку студента в различных ситуациях затруднения в рамках учебного процесса осуществляет *тьютор*. Под *тьюторством* понимается осуществление общего руководства самостоятельной внеаудиторной работой студентов. Тьюторство основывается на следующих принципах:

- Индивидуальный подход к личности.
- Помощь в организации учебного процесса.

Анализ научной литературы позволил синтезировать определения современного понимания тьюторства:

■ *Тьюторство* как поддержка (путь решения проблемы субъектности в образовании). Под поддержкой понимается особый вид помощи, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта при решении проблемы.

■ *Тьюторство* как сопровождение (сопровождение реализации образовательной программы, УИРС, НИРС и проектных работ студентов).

■ *Тьюторство* как фасилитация (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения – сопровождение личностного развития).

Преподаватель-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Деятельность тьютора, как и консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом студента. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого студента. Разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку; продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений; разрабатывает направления проектной деятельности.

Задачи тьютора – помочь студентам получить максимальную отдачу от учебы; следить за ходом учебы; давать обратную связь по выполненным заданиям; проводить групповые тьюториалы; поддерживать студента; поддерживать заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения предмета; предоставить возможность связываться с ним при необходимости посредством личного контакта, электронной почты и компьютерных конференций.

Библиографический список

1. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург, 2000.
2. Джейкобе, Д. Супервизорство, техника методы корректирующих консультаций: руководство для преподавателей психодиагностики, психотерапии и психоанализа. – СПб., 1997.
3. Кривых, С.В. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: монография / С.В. Кривых, О.В. Павлова, О.А. Тюлина; под ред. С.В. Кривых. – СПб., 2013.
4. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учебно-методич. комплекс / под ред. А.П. Тряпичиной. – СПб., 2009. – Ч. 1.

Bibliography

1. Glukhanyuk, N.S. Psikhologiya professionalizacii pedagoga. – Ekaterinburg, 2000.
2. Dzheyjkobe, D. Supervizorstvo, tekhnika metodih korrektyruyuthikh konsultacij: rukovodstvo dlya prepodavatelej psikhodiagnostiki, psikhoterapii i psikhoanaliza. – SPb., 1997.
3. Krivikh, S.V. Vihsshee professionalnoe obrazovanie v usloviyakh realizacii FGOS: monografiya / S.V. Krivikh, O.V. Pavlova, O.A. Tyulina; pod red. S.V. Krivikh. – SPb., 2013.
4. Organizaciya samostoyatel'noj rabotih studentov po pedagogicheskim disciplinam: uchebno-metodich. kompleks / pod red. A.P. Tryapichinoj. – SPb., 2009. – Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 37.013:37.013.42

Tsyuk O.A. STANDARDS OF HIGHER EDUCATION: INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARTIZATION.

The article proves the effectiveness of the main approaches to the definitions of «quality», «education» and «quality of education». The author analyzes the standards of higher education, determines the main principles of the International Standards ISO and presents the main elements of the quality management system of higher educational institution.

Key words: quality, quality system of university, education quality assessment, standard.

О.А. Цюк, аспирантка Львовского национального университета им. Ивана Франко, преп. каф. романо-германских языков, Львовская коммерческая академия, г. Львов, E-mail: anaskoangel@i.ua

СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПО СТАНДАРТИЗАЦИИ (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARTIZATION)

В статье обоснованы основные подходы к определению понятий «качество», «образование», «качество образования». Автором проанализированы стандарты высшего образования; определены основные принципы Международных стандартов ISO; представлены основные элементы системы менеджмента качества вуза.

Ключевые слова: качество, система качества вуза, оценка качества образования, стандарт.

Вопрос качества образования приобретает особое значение и актуальность в современном мире, поэтому становится предметом исследований научных работников и управленцев-практиков. Так, по мнению С. Николаенко, проблема качества образования в Украине никогда еще не имела такого важного

идеологического, социального, экономического и технического значения, как сейчас [1]. Как утверждает в своем отчете Кристиан Тун, Президент Европейской сети обеспечения качества высшего образования: «Все высшие учебные заведения должны стремиться к усовершенствованию и улучшению образования,

которое они предлагают студентам своей и зарубежных стран» [2, с. 101]. Качественное образование возможно только в том случае, если оно будет соответствовать запросам и возможностям конкретной личности. Это дает основания утверждать, что качество образования должно оцениваться и с помощью критериев, находящихся вне сферы образования.

Международные стандарты не являются обязательными нормативными документами. Они создаются в Технических комитетах Международной организации по стандартизации (ИСО) на основе лучших национальных стандартов. Организации, выпускающие продукцию или создающие системы качества на основе требований стандартов ИСО, имеют конкурентные преимущества.

Международные стандарты ИСО серии 9000 посвящены менеджменту качества. Основная концепция этих стандартов заключается в определении набора требований и рекомендаций к системе менеджмента качества организации. Наличие системы менеджмента качества в образовательных организациях, разработанных в соответствии с требованиями стандартов ИСО серии 9000, поможет обеспечить их конкурентоспособность на долгосрочную перспективу. За последние двадцать лет было выпущено четыре версии этих стандартов [3, с. 27].

Вопросами мониторинга, диагностики и контроля качества учебного процесса в управлении высшим учебным заведением занимались А.А. Роскладка, М.Е. Скиба, С.Г. Костогрыз, Г.В. Красильникова, О.И. Волков, Л.М. Виткин, Г.И. Химичева, А.С. Зенкин, О.Ю. Павлова, Т. Ф. Мельничук, Т.М. Мисюра и др. Проблемы управления качеством образования проанализированы в работах Л.В. Пшеничной, П.В. Егорова, В.М. Белопольской, И.П. Анненкова, Е.Л. Стрельцова, М.В. Ткаченко, В.В. Левшина, Ю.А. Ляха и др.

Цель статьи – определить основные подходы к определению понятия «качество», «образование», «качество образования»; проанализировать стандарты высшего образования; определить основные принципы Международных стандартов ISO. Разработку системы качества образовательных организаций следует начать с изучения и отбора терминов и определений, применяемых в этой области. Известно, что о терминах не спорят, о них договариваются.

Термин «качество» существует около 2500 лет со времен Аристотеля, который определил, что «качество – это существенная определенность объекта, в силу которой он является данным, а не другим объектом, то есть эта та самая определенность, которая отличает лошадь от стола». Эта трактовка была основной вплоть до XX века. В начале XX в. появился иной термин: «качество – это один из существенных признаков, свойств, особенностей, характеризующих данный объект, например, теплота и холодность, тяжесть и легкость». В этом смысле качество может быть выражено с помощью методов метрологии, товароведения, гравиметрии, калориметрии и других наук [3, с. 11].

Создавая систему качества вуза, необходимо определиться, какую продукцию он выпускает. Еще в 2000 г. В.А. Качаловым были определены основные результаты деятельности вузов:

- образовательные услуги;
- научно-техническая продукция;
- интегрированная продукция на базе научно-технической продукции и образовательных услуг, например, введение в образовательный процесс новых учебных курсов или лекций, основанных на результатах научных исследований и разработок вуза;
- учебно-методическая продукция.

До сих пор наблюдается значительный разброс в толковании содержания термина «качество образования», что объясняется сложностью самих категорий «качество» и «образование», бесконечным разнообразием их определений. И.М. Ильинский в работе (2001 г.) также выделяет следующее: «Проблема качества образования существовала всегда. Сейчас она чрезвычайно обострилась не только в России, но и во всем мире. При этом нет четких критериев понятия «качество образования». Показателей могут быть сотни».

Известный специалист в области менеджмента качества В.А. Качалов в 2000 г. отмечал: «Качество в образовании – это не только результаты учебы, но и система, модель, организация и процедуры, которые гарантируют, что студенты получают комплексное личное и общественное развитие, дающее им возможность удовлетворить свои потребности и позволяющие им внести вклад в прогресс и улучшение общества в целом».

Качество образования тесно связано с проблемой разработки системы механизмов его мониторинга, анализа и оценки, в связи с возрастающей конкуренцией на международном рынке образовательных услуг. Поэтому начинают создаваться национальные системы оценки качества образования. Так, в результате накопленного опыта и проведенных экспериментов в Европе появились первые четыре системы оценки качества – в Дании, Франции, Нидерландах, Великобритании. В России в 2007 г. Появился проект Концепции Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Технология проведения оценки качества образования включает четыре этапа его оценки по определенной специальности или образовательной программе. Все этапы взаимосвязаны между собой. Организационно-правовое обеспечение образования сегодня осуществляется посредством закона об образовании, государственных стандартов, нормативных документов Министерства образования и науки Российской Федерации. В формировании качества образования главная роль принадлежит государственному стандарту. В него закладываются основные характеристики минимального обеспечения качества образования, а также типология образования, общие технологические характеристики образовательного процесса, критерии оценки и мониторинга качества образования.

Стандарт – это общепринятая норма, которую стараются реализовать образовательные учреждения, чтобы иметь необходимое им общественное признание, соответствовать определенному эталону или образцу качества образования и готовности к осознанному выбору дальнейшей образовательной траектории [4, с. 13-35]. Стандарты высшего образования – государственный стандарт высшего образования, отраслевые стандарты высшего образования и стандарт высшего образования вузов. Государственный Стандарт высшего образования содержит перечень квалификаций по соответствующим образовательным квалификационным уровням, перечень направлений и специальностей, требования к образовательным и образовательно-квалификационным уровням высшего образования.

Отраслевые Стандарты высшего образования определяют образовательно-квалификационные характеристики выпускников вузов, образовательно-профессиональные программы подготовки, средства диагностики качества высшего образования. Стандарты высшего образования вузов содержат перечень специализаций по специальностям, вариативные части образовательно-квалификационных характеристик выпускников вузов и средств диагностики качества, учебные планы, программы учебных дисциплин [5, с. 871].

Международная организация по стандартизации International Organisation for Standardization (сокращенное название ISO) была основана в 1947 г. и объединяет около 160 стран – членов. Целью ISO как федерации национальных органов по стандартизации является поддержка и разработка единых стандартов, методик проведения тестирования и сертификации, направленных на развитие качественных продуктов и услуг в разных странах и во всем мире. Названия стандартов, разработанных этой организацией, обязательно содержат слово ISO (ICO). Каждые пять лет Международная организация по стандартизации ISO проводит пересмотр своих стандартов. Используя опыт Великобритании (стандарт BS 5750), ISO в 1987 году разработала стандарты серии 9000. В 1994 году после незначительного просмотра, касающегося устранения некоторых противоречий, вышла вторая версия стандартов ISO 9000.

В 2000 году пересмотр стандартов был более основательным. Он учел существующий мировой опыт и научные достижения в области качества, а также требования к стандартам, которые были получены в результате комплексного опроса пользователей предыдущих версий стандарта. Так, было существенно сокращено состав основных стандартов серии 9000 (12 стандартов версии 1994 и еще три стандарта серии 14000, заменено 4 стандарта: ISO 9000, ISO 9001, ISO 9004 и ISO 19011). Последняя ревизия стандартов ISO была начата в 2002 году и закончена в 2009 году.

Стандарт ISO 9000 является введением в трех других ключевых стандартов серии 9000. Он называется «Системы управления качеством. Основные положения и словарь». Последняя версия стандарта вышла в 2005 году (официальное обозначение стандарта ISO 9000:2005). Настоящий стандарт устанавливает принципы и основные понятия управления качеством, описывает содержание серии стандартов и дает перечень терми-

нов и их определений для использования в любой организации. Он играет существенную роль в понимании и применении всей серии. В стандарте приведены восемь принципов управления качеством.

Стандарт ISO 9001 определяет требования к системам менеджмента качества. Он называется «Системы управления качеством. Требования». Последняя версия стандарта вышла в 2008 году (официальное обозначение стандарта ISO 9001:2008). Этот стандарт определяет требования к системам менеджмента качества, если организации необходимо продемонстрировать способность удовлетворения требований потребителей и органов власти. Стандарт включает пять основных разделов, которые определяют требования к видам деятельности организации, которая хочет внедрить систему управления качеством. Эти разделы устанавливают последовательность действий организации для того, чтобы разработать и выпустить продукцию или оказать услугу, которая отвечает потребностям потребителей и регуляторным требованиям. Требования стандарта могут быть применены к любой организации.

Стандарт ISO 9004 вместе со стандартом ISO 9001 является согласованной парой стандартов. Он называется «Системы управления качеством. Руководство по улучшению деятельности». Последняя версия стандарта вышла в 2009 году (официальное обозначение стандарта ISO 9004:2009). Этот стандарт описывает модель устойчивого развития организации любого размера и вида деятельности в постоянно меняющейся экономической среде. Указанная пара стандартов разработана для совместного использования, хотя каждый из них может использоваться отдельно. Структура стандарта ISO 9004 аналогична приведенной выше структуре ISO 9001. Однако по сравнению с последним, ISO 9004 имеет более широкую цель, а именно – удовлетворять не только потребителей (заказчиков), но и все заинтересованные стороны (персонал, инвесторов, владельцев, поставщиков, партнеров, общество). Кроме того, ISO 9004 направляет организацию на достижение не только результата, как степени удовлетворенности потребителя, но и улучшение финансово – экономических показателей деятельности. Стандарт содержит рекомендации для высшего руководства организации по повышению эффективности и не является обязательным для исполнения.

Стандарт ISO 19011 представляет собой руководство по основам аудита, управления программами аудита систем управления качеством и окружающей средой, а также квалификационные требования к аудиторам систем управления качеством и окружающей средой. Он называется «Системы управления качеством. Руководство по аудиту систем менеджмента качества и / или систем экологического менеджмента». Последняя версия стандарта вышла в 2002 году (официальное обозначение стандарта ISO 19011:2002). Этот стандарт обеспечивает руководство по планированию и проведению аудитов систем управления качеством охраны окружающей среды. Он предназначен для аудиторов и организаций, проводящих внутренние и внешние аудиты. Также он может быть использован организациями, которые имеют отношение к сертификации и обучения аудиторов, аккредитации и стандартизации в сфере оценки соответствия [6, с. 11-13].

Серия стандартов ИСО 9000 версии 2000г. Была разработана с целью оказания помощи организациям всех видов и размеров при внедрении и эффективной работе систем менеджмента качества (СМК). В 2001г. международные стандарты ИСО серии 9000:2000 были гармонизированы с российскими стандартами:

- ГОСТ Р ИСО 9000-2001 «Системы менеджмента качества. Основные требования. Словарь». Описывал основные положения СМК и устанавливает для них терминологию;

- ГОСТ Р ИСО 9001-2001 «Системы менеджмента качества. Требования». Определял требования к СМК для тех случаев, когда организации необходимо продемонстрировать свою способность предоставлять продукцию, отвечающую требованиям потребителей и установленным к ней обязательным требованиям, и направлен на повышение удовлетворенности потребителей. Стандарт мог быть применен для целей сертификации;

- ГОСТ Р ИСО 9004-2001 «Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности». Содержал рекомендации, рассматривающие как результативность, так и эффективность СМК. Целью этого стандарта являлось улучшение деятельности организации и удовлетворенность потребителей и других заинтересованных сторон;

- ГОСТ Р ИСО 19011-2003 «Методические указания по аудиту систем менеджмента качества и охраны окружающей среды». Содержал методические указания по аудиту (проверке) систем менеджмента качества и охраны окружающей среды [3, с. 28-29].

Таким образом, ISO 9001 является стандартом требований, а ISO 9000, ISO 9004, ISO 19011 содержат руководящие положения. ISO 9001 определяет, что именно должно быть сделано для создания системы управления качеством, а не описывает, как это сделать. Положения, изложенные в паре стандартов ISO 9001:2008 и ISO 9004:2009, соответствующие принципам менеджмента стандарту ISO 9000:2005. Основные идеи ISO содержатся в восьми ключевых Принципах:

- 1) ориентация на потребителя;
- 2) лидерство руководства;
- 3) участие сотрудников во внедрении стандартов;
- 4) процессный подход к управлению;
- 5) системный подход к менеджменту;
- 6) постоянное совершенствование деятельности;
- 7) принятие решений, основанное на фактах;
- 8) взаимовыгодные отношения с поставщиками [6, с. 13].

Тем не менее, вопрос о применимости требований ИСО 9001:2000 к вузам достаточно остро дискутируется в российской и зарубежной высшей школе.

Известно, что создание, внедрение и сертификация систем менеджмента качества организации, соответствующей требованиям стандартов ИСО серии 9000 является общепринятой гарантией устойчивого качества оказываемых услуг и хорошо отлаженной управленческой системы. Первым образовательным учреждением в Великобритании (возможно и в мире), получившим сертификат на систему управления качеством в образовании, был университет в Волверхемптонес (1994 г.). Первым российским вузом, получившим в начале 2002 г. Сертификат соответствия ИСО 9001:2000, был Томский политехнический университет [3, с. 33].

Важно, что стандарты ISO не содержат готовых рецептов повышения качества образования, а предоставляют лишь общие требования, поэтому каждое учебное заведение имеет строить собственную систему качества [7, с. 12].

Образование должно доказывать свое качество не только перед государственными органами, но и перед обществом, потребителями образовательных услуг, а также – мировым сообществом. Один из возможных путей, который позволит вузам выстоять в жесткой конкурентной борьбе на рынке услуг в сфере высшего образования, является разработка и внедрение систем менеджмента качества в соответствии с требованиями международного стандарта ISO 9001-2000 «Системы менеджмента качества. Требования». При этом следует понимать, что система качества может только помочь вузам в достижении упомянутых ожиданий и является одним из средств для достижения целей, стоящих перед организацией, но сама по себе система качества не способна привести к улучшению учебного процесса или качества образовательных услуг, она не может решить всех проблем вузов [8, с. 212-214].

Таким образом, следует отметить, что опыт использования основных стандартов ISO серии 9000 необходимо тщательно изучать с целью целесообразности использования отдельных стандартов качества высшего образования в высших учебных заведениях Украины. В частности, дальнейшего исследования требуют разработка и использование единых критериев и стандартов гарантии качества высшего образования, создание и внедрение систем качества вуза на базе различных моделей системы качества, создание, развитие и гармонизация национальных систем аккредитации образовательных программ Европейских стран.

Библиографический список

1. Пшеничная, Л.В. Управление качеством высшего образования: Болонский процесс – Украина [Э/р]. – Р/д : <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/5/06.pdf>

2. Университетское образование: учеб. пособ. для студ. спец. «Финансы и кредит» / П.В. Егоров, В.Н. Белопольская. – Донецк, 2011.
3. Левшина, В.В. Система качества вуза: монография. – М., 2013.
4. Механизм управления качеством образования в образовательном учреждении: монография. – М., 2013.
5. Энциклопедия образования / гл. ред. В.Г. Кремень. – М., 2008.
6. Мониторинг, диагностика и контроль процессов в управлении высшим учебным заведением: монография. – Полтава, 2012.
7. Мониторинг качества учебного процесса в высшем учебном заведении: монография / М.Е. Скиба, С.Г. Костокрыз, Г.В. Красильникова. – М., 2009.
8. Павлова, А.Ю. Культурная интеграция отечественных высших учебных заведений в Европейскую образовательную среду / А.Ю. Павлова, Т.Ф. Мельничук, Т.М. Мисюра. – Киев, 2012.

Bibliography

1. Pshenichnaya, L.V. Upravlenie kachestvom vihshego obrazovaniya: Bolonskiy process – Ukraina [Eh/r]. – R/d : <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/5/06.pdf>
2. Universitetskoe obrazovanie: ucheb. posob. dlya stud. spec. «Finansih i kredit» / P.V. Egorov, V.N. Belopol'skaya. – Doneck, 2011.
3. Levshina, V.V. Sistema kachestva vuza: monografiya. – M., 2013.
4. Mekhanizm upravleniya kachestvom obrazovaniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii: monografiya. – M., 2013.
5. Ehnciklopediya obrazovaniya / gl. red. V.G. Kremenj. – M., 2008.
6. Monitoring, diagnostika i kontrolj processov v upravlenii vihschim uchebnim zavedeniem: monografiya. – Poltava, 2012.
7. Monitoring kachestva uchebnogo processa v vihsstem uchebnom zavedenii: monografiya / M.E. Skiba, S.G. Kostogrih, G.V. Krasil'nikova. – M., 2009.
8. Pavlova, A.Yu. Kul'turnaya integraciya otechestvennykh vihsstikh uchebnykh zavedenij v Evropejskuyu obrazovatel'nuyu sredu / A.Yu. Pavlova, T.F. Mel'nichuk, T.M. Misyura. – Kiev, 2012.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 37. 037. 1: 394. 3 (571. 513)

Shvalyova T.A. THE RESEARCH OF THE YOUTH GAMES AS A MEANS OF SPIRITUAL AND PHYSICAL PERFECTION OF THE KHAKAS ETHNIC GROUP. The rebirth of national games, customs and traditions is the way of creation of a national system of physical upbringing. It is stated in the paper that the knowledge about its own traditional physical culture is necessary to representatives of the Khakas ethnic group. The study concludes that the youth games stimulate the physical perfection of a man.

Key words: game, physical qualities, physical perfection, competitions, moving skills, social conditions.

Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры и спорта Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ МОЛОДЕЖНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВО ДУХОВНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ХАКАССКОГО ЭТНОСА

Возрождение национальных игр, их традиций и обычаев является способом создания народно-национальной системы физического воспитания. Знания о своей традиционной физической культуре необходимы ее носителям – хакасскому этносу. Молодежные игры способствуют физическому совершенствованию человека.

Ключевые слова: игра, физические качества, физическое совершенствование, состязания, двигательные навыки, социальные условия.

Целью нашей работы является исследовать национальные молодежные игры и состязания как средство физического и духовного совершенствования хакасского этноса. Материал для исследования собирался из архивных документов Красноярского края и Республики Хакасия, Хакасского государственного музея, Минусинского музея им. Н.М. Мартынова, археологических и этнографических материалов, сведений информаторов, научных исследований В.Я. Бутанаева, Е.К. Яковлева, Е.А. Покровского, Р.Я. Сунчугашева.

Первый период средневековья был особенно важным в истории физической культуры сибирских народов. Утверждались новые взгляды на воспитание человека, а использование национальных игр оказывало влияние на становление общей и физической культуры общества. Исторические источники (в работах В.Я. Бутанаева, В.Ф. Бурова, Г.Н. Потанина, В.В. Радлова и др.) свидетельствуют о высоком воинском мастерстве кыргызов, их ловкости в бою, физической выносливости, закаленности и дисциплинированности, которые развивались в процессе занятий трудом и самобытными формами военно-физической подготовки. В случае военных действий в поход выступало все взрослое население, способное носить оружие. Поэтому каждый мужчина имел оружие и умел обращаться с ним. О различных видах игровых упражнений и игр, бытовавших в народе повествуется в летописях и былинном эпосе. Мы делаем заключение, что в этот период физическое воспитание носило военно-прикладной характер и способствовало развитию физических качеств и военно-прикладных навыков. Систематические набеги, войны между племенами, суровый климат, страх за родных –

все это заставляло народ уделять большое внимание физическому воспитанию детей и молодежи.

Е.А. Покровский отмечал, что в жизни народа различного вида игры и игрища с древнейших времен занимали весьма видное место. Он один из немногих, обращая внимание на такую особенность народных игр, как отражение в них истории той или иной нации. Он подчеркивал, что национальные игры имеют большое воспитательное значение, так как требуют самого обширного участия всех духовных и телесных сил [1].

Этот подтверждает Д.А. Данилова (1995.), которая в своих научных работах раскрывает роль этнической педагогики в физическом воспитании порастающего поколения. В диссертации В.Я. Ельдепова (2007) освещаются национальные виды спорта Горного Алтая. Докторская диссертация Х.Д.-Н. Ооржак посвящена содержанию национальных игр Южной Сибири. (1995). По национальным играм хакасского народа научных исследований не проводилось.

Анализируя национальные игры, можно говорить, что характер народа, бесспорно, накладывает отпечаток на многие проявления жизни людей. Этот характер сказывается также и на молодежных играх, отражаясь в них тем резче и отчетливее, а значит с большей свободой для проявления своего национального характера. К 18 годам хакасская молодежь достигала высокого уровня физического развития и подготовленности. В связи с этим существенно менялась роль национальных игр, состязаний для этого возраста. Игры служили не только для формирования специфических умений и навыков, необходимых для ведения промыслов и домашнего хозяйства, но и для дальней-

шего физического совершенствования и психического развития молодого организма.

По историческим описаниям П.С. Паласа (1773) у народов Сибири популярны были игры: с камнями, палками, в кости, с предметами, со стрельбой из лука, метание аркана, дротика, пики, копья, которые отражали социальную жизнь народа, в них проявлялись различные виды деятельности, национальные устои, семейные обычаи. По нашему мнению, игры хакасов, основанные на народных игровых традициях, обрядов и обычаях, имели значительное преимущество перед другими воспитательными средствами в этнопедагогике. Это подтверждается архивными документами и научными исследованиями многих авторов. Так, профессор В.Я. Бутанаев утверждает, что в начале зимы охотники проводили состязания на лыжах – называется «Сана». Эти состязания были проверкой физической готовности молодых людей к охотничьему сезону. В других играх, таких как «Нортпас» или «Миргене атыс» состязались не только в беге на лыжах, но и добавляли еще и стрельбу из лука по мишеням или у поворотного пункта подвешивали «добычу», а охотник должен ее сбить стрелой и принести ее на финиш [2].

В древних сказаниях, легендах, былинах, сагах умение быстро передвигаться на лыжах преподносилось как главное достоинство человека. Неудивительно, что все герои древнего эпоса всегда были умелыми лыжниками и храбрыми воинами.

Зимние игры не только развивали физические качества, но и способствовали активизации психических функций: памяти, воображения, внимания, восприятия. Кроме того, у молодых охотников формировалось умение ориентироваться в тайге, лесу, в горах и воспитывали нравственные качества: проявляя находчивость, смелость, взаимовыручку.

По данным историческим сведениям до присоединения Хакасии к России местное население проводило турниры «чыдасазыс» – поединки на конях с копьями. Турниры проводились летом во время общественных праздников. Как описывает В.Я. Бутанаев, участники поединка одевались в войлочные и кожаные доспехи (хуях), голова закрывалась шлемом (тулафа). Турнирная пика (чыда) на ударном конце имела тупое деревянное утолщение. Согласно правилам, надо было на полном скаку сбить всадника с лошади. Наносили удары пикой только в закрытую броней грудь. Проведение таких поединков формировали у молодежи навыки владения оружием для военных целей. В настоящее время такие поединки в Хакасии не проводят, память о них сохранилась только в фольклорных произведениях [2].

Игры с промысловой направленностью в этот возрастной период отличаются разнообразным двигательным содержанием и знаниями и навыками ведения промыслов. Это такие игры, как: «Ухчаа ойыны», «Салбыдан тастааны» и «Миргене атыс» и «Ырахха атыс» – стрельба из лука по бабкам, в цель и на дальность и вверх, а также игры, связанные с метанием аркана и пращи («Ходыр инек», «Мечеек» – метание дротика, «Урух» – метание лассо, «Салбы» – метание пращи, остроги), которые развивали меткость, глазомер, координацию движений. Из анализа этнографических источников и научных исследований по истории Хакасии было выявлено, что если в играх детей 7-14 лет использовались предметы (игрушечные лук и стрелы), то в молодежных играх существовало настоящее оружие для метания и стрельбы, существенно были более строгие правила, усложнялось содержание, предъявлялись более сложные требования к выполнению упражнений: точность, меткость, скорость, количество попаданий, количество очков и др. Именно такие игры закладывали тот мощный двигательный фундамент для физического совершенствования молодого человека.

Молодежь уже владела навыками ведения домашнего хозяйства, а игры и состязания служили проверкой физической готовности, необходимыми в скотоводстве и военном деле. У хакасов каждый мальчик и девочка (с пяти лет) умели верхом ездить на лошади. Конные состязания пользовались большой популярностью среди населения в воскресные дни, на праздниках, свадьбах, на встрече родов. Обычно состязались в трех аллюрах: халыхтан – галопом; чортып – рысью и чорФалап – иноходью. Соревнования проводились раздельно. Однако иногда проводились забеги на выносливость, дистанция достигала 50 км. В конных состязаниях «Чарыс» необходима объездка необученных лошадей. Здесь, кроме силы и ловкости нужна своеобразная сноровка, знания о нраве и повадках лошадей, конечно же, смелость. Проводимые конные скачки «Аттар чарызы» (до 3-х км), «Атнан чарыс» – бег с лошадей (бегун и лошадь на

старте, лошадь ставят головой назад, по сигналу бегун должен бежать, а наездник развернув лошадь, пускаться вдогонку) и увлекательное зрелище догони девушку – «хысты тут» (юноша не только должен догнать ее, но и на полном скаку поцеловать) вызывали восторг, восхищение или смех у зрителей [3].

По исследованиям Р.Я. Сунчугашева выявлено, что каждый юноша мечтал стать сильным, храбрым, выносливым, смелым, так как он будет защитником своего рода. Проводимые состязания сыграли большую роль в становлении личности молодого человека, в которых он должен проявлять не только физические способности, но и нравственные качества. Умение вести честную борьбу, воспитывать находчивость, терпимость к сопернику, проявлять волевые качества и др. Главное внимание в этих состязаниях и играх было направлено на результат своих действий. В выборе тактики и путей достижения победы они проявляли большую самостоятельность. Особенно это проявлялось в единоборствах. Например, поясная хакасская борьба «Курес» это не только демонстрация силы и совершенной техники, а главное – необычайной пластичности всего тела. По древней традиции идти перед зрителями борец должен так, чтобы осанкой и движениями тела напоминать льва. Борец должен владеть значительным количеством технических действий, приемов, обладать большой выносливостью, силой и быстротой. Борьба характеризуется комплексным проявлением физических качеств, при различных соотношениях уровней их развития. Мгновенное опережение противника, прием или контрприем, – и участник получает выигрышные баллы. Таким образом, совершенно очевидно большое значение в схватках имеет физическая подготовка и волевые качества [4].

Увлекательные соревнования по вечерам устраивали молодые люди, связанные с бегом и прыжками: прыжки с шестом, прыжки на одной ноге, многоскоки, прыжки на одной ноге с догонялками, прыжки с опорой на палку через предметы и через забор. Прыжковые упражнения развивали силу и прыжковую прыгучесть ног, гибкость и скоростно-силовые способности. А такие игры как нахождение предметов развивали у молодежи: память, воображение, внимание. К ним мы относим: нахождение кушака «Хур талазых», популярная игра «ис салызах», игра «Мелей тастазах» – поймай рукавицу, «Хазых табызах» – нахождение альпика, «Пас тудызах» – держание веревки и др. Увлекательные игры «Верхом на коне» и «Прыжок на спину» присутствовали на многих вечерних развлечениях, которые вызывали юмор, восторг и смех у всей молодежи и взрослых.

Научные исследования автора доказывают, что игры объединяли людей в зимние вечера, способствовали сплочению коллектива и возникновению отношений между людьми, развивали творческие способности: интуицию, слуховую память, умение быстро реагировать на внезапно возникающие сигналы, умение самостоятельно в короткий срок принимать решения, что и определяет степень развития и характер взаимосвязи его физических качеств. Это находит подтверждение в таких играх как: «Тас хапханы» – поднятие камня, «Хурнан тартызары» – перетягивание ремнем, «Кізі хапханы» – поднятие партнера, «Хана азыра тастааны» – перебрасывание камня через забор, «Соортеп пазыс» – хождение с гириями, переноска бревна, а в силовом состязании «Рукоборье» участие принимали не только молодые парни и мужчины, но и девушки, женщины. В этом состязании были и следующие варианты: когда по жребию участник кладет руку на стол тыльной стороной, соперник прижимает ее своей. По сигналу нижний пытается поднять руку, а соперник не дает это сделать. Проведение таких поединков было зрелищным и захватывающим [5].

Конечно, мы согласны с мнением выдающегося И. Хейзинга, который во многих своих блестящих работах делает выводы, что игра – необходимый способ жизни, объективная основа нашего существования. Если же эту трактовку применить к традиционной игре, то она вполне подтверждает это положение. Игры долгое время являлись инструментом воздействия на ход исторических событий в обществе и природе, посредниками между людьми и божествами. Мы не имеем достаточных сведений о том, что какие были традиционные игры у древних народов и племен, населяющих Южную Сибирь. Однако, изучая летописи, эпос, сказания и предания, которые указывают на то, что игры существовали всегда у каждого этноса. Можно заметить, что игры отличаются, с одной стороны, большим разнообразием, с другой – большой подвижностью и эмоциональностью. Все это указывает на то, что они получили свое начало среди этноса, любящего ловкость, быстроту и выносливость.

Мало найдется способов, приемов, форм проверки физических и духовных сил человека; которые могли бы сравниться с теми, которыми располагает игровая культура. В состязаниях, играх, связанных с борьбой, соперничеством, высокими нагрузками, насыщенными противоречиями, дает наиболее богатую, содержательную информацию о степени готовности человека к действиям в сложных условиях. В ходе исследования выявлено, насколько разнообразны и увлекательны народные игры и состязания хакасов. Они не только развивают физические качества, но и способствуют преодолевать трудности, воспитывать волевые качества, умение проявлять хладнокровие, дружелюбие, находчивость, самообладание, выдержку и др. Это находит яркое подтверждение в национальном культурно-спортивном празднике «Тун пайрам», который считается одним из средств духовного и физического возрождения национальной культуры этноса, взаимообогащения культур народов, проживающих на территории Республики Хакасия [6].

В заключении можно сделать выводы: молодежные игры являются частью общей культуры этноса; в основу игр заложены трудовые действия народа для подготовки молодежи к жизни и военной практике. Использование народных средств физической культуры в этнопедагогике способствовало позитивному воспитательному процессу на становление личности, воспитанию духовных ценностей и физическому совершенствованию хакаского этноса.

Библиографический список

1. Покровский, Е.А. Детские игры, преимущественно русские. – СПб., 1887.
2. Бутанаев, В.Я. Детские игры и спортивные состязания народов Хакасии / В.Я. Бутанаев, А.А. Верник. – Абакан, 1995.
3. Яковлев, Е.К. Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и Объяснительный каталог Этнографического отдела музея. – Минусинск, 1900.
4. Сунчугашев, Я.И. Материалы по народным играм хакасов // Ученые записки ХакНИИЯЛИ. – Абакан, 1963. – Вып. IX.
5. Швалева, Т.А. История физической культуры Хакасии с древнейших времен. – Абакан, 2012.
6. Швалева, Т.А. Национальные игры и состязания в физическом воспитании хакаского народа: монография. – Абакан, 2012.

Bibliography

1. Pokrovskiy, E.A. Detskie igrih, preimuthestvenno russkie. – SPb., 1887.
2. Butanaev, V.Ya. Detskie igrih i sportivnihe sostyazaniya narodov Khakasii / V.Ya. Butanaev, A.A. Vernik. – Abakan, 1995.
3. Yakovlev, E.K. Ehtnograficheskiy obzor inorodcheskogo naseleniya dolin Yuzhnogo Eniseya i Objhyasnitel'nyy katalog Ehtnograficheskogo otdela muzeya. – Minusinsk, 1900.
4. Sunchugashev, Ya.I. Materiali po narodnim igram khakasov // Ucheniye zapiski KhakNIYaLI. – Abakan, 1963. – Vihp. IX.
5. Shvaleva, T.A. Istoriya fizicheskoy kul'turiy Khakasii s drevneyshikh vremen. – Abakan, 2012.
6. Shvaleva, T.A. Nacionalniye igrih i sostyazaniya v fizicheskom vospitanii khakasskogo naroda: monografiya. – Abakan, 2012.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 796; 374

Eydelman L. POSSIBILITIES OF THE ARTS IN ACHIEVING OF EFFICIENCY OF CREATIVE AND HEALTH-IMPROVING ACTIVITY. The work describes the main functions of the arts. Some conclusions are made about the fact that their fundamental and potential opportunities are a serious reason for the introduction of the art of dancing into the educational system of improving orientation as an equal participant in the pedagogical process. The researcher states that the use of arts also contributes to a more profound disclosure of internal interrelations between dance art and the creative and health-improving activities.

Key words: creative and health-improving activity, arts, education.

Л.Н. Эйдельман, канд. пед. наук, генеральный директор НОУ «Учебный центр фитнеса «Натали», г. Санкт-Петербург, E-mail: info@Natali-fitness.spb.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВА В ДОСТИЖЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КРЕАТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены основные функции искусства. Сделаны выводы о том, что их принципиальные и потенциальные возможности являются серьезным основанием для введения танцевального искусства в образовательную систему оздоровительной направленности как равноправного участника педагогического процесса и способствуют более глубокому раскрытию внутренних взаимосвязей между танцевальным искусством и креативно-оздоровительной деятельностью.

Ключевые слова: креативно-оздоровительная деятельность, искусство, образование.

Уникальным свойством искусства является отсутствие в нём каких-либо готовых «волшебных» экспресс-методик оздоровления человека. Но огромный оздоровительный потенциал, заключённый в танцевальном искусстве, открывает педагогу путь к размышлению о взаимосвязи танца с состоянием здоровья, физическим развитием и поиску новых знаний в отношении социально-педагогических детерминант в креативно-оздоровительной деятельности (КОД) [1, с. 137-146].

С точки зрения специалистов в области педагогики искусства специфические функции образования (образовательная, рекреативная, оздоровительно-реабилитационная и др.) равны основным функциям искусства. Мы не можем согласиться с таким суждением, и поддерживаем мнение И.И. Ирхен [2] о том, что рядоположенность искусства и образовательной деятельности порождает свои функции, поскольку каждая область науки при-

вносит своё видение проблемы, свои конкретные цели, задачи, направления, формы. При этом они обуславливают создание активной творческой среды вокруг проблем, связанных с содержательной стороной КОД.

Многозначность понимания искусства определяет и его многофункциональность. Рассмотрим основные функции искусства, которые приоритетно упоминаются философами и учёными.

Преобразующая функция искусства обуславливает его гуманистический потенциал в становлении человека. Эта функция искусства непосредственно выявляется в реформировании социума и связана с духовной деятельностью самого человека. Всё это имеет прямое отношение к КОД, причём отношение существенное, ставящее в основу любой педагогической деятельности благо и счастье ребёнка, основанное на предпочтениях и образовательных запросах детей и их родителей.

Компенсаторная функция искусства взаимосвязана со сложными психологическими механизмами личности, замещением видов деятельности на разных уровнях. На психофизиологическом уровне искусство предоставляет человеку отдых, рекреацию, мобилизует силы. На психологическом уровне происходит эмоциональное оздоровление человека, разрешение его внутренних конфликтов, освобождение от психологического напряжения, фрустрации и неврозов. На социально-психологическом – компенсируется неудовлетворённость социальных потребностей, необходимых для личностного самоутверждения [2, с. 88]. Терапевтическое значение танца, его исцеляющие свойства были замечены в глубокой древности и использовались при лечении различных заболеваний. Недаром З. Фрейд видел в искусстве «лекарство от неврозов». Данная функция помогает детям преодолеть непонимание окружающих, учит прислушиваться к собственным чувствам, подвергать их рефлексии, тем самым адекватно реагировать на жизненные ситуации.

Познавательная-эвристическая функция (искусство как знание и просвещение) реализуется посредством систематического получения знаний о разных видах искусства, помогает ребёнку понять смысл деятельности, освоить законы красоты, формирует основы образного мышления. При этом основой знаний является практическая деятельность, которая нацелена на реализацию возможностей в, особой, образной форме [3] и творческое применение полученных знаний из области искусства. В результате познания искусства у детей формируется эмоционально-образное мышление, мощное творческое воображение, стимулирующее продуктивную деятельность. В этой связи получаемые знания, умения и навыки могут рассматриваться в качестве «инструментов» для обретения духовной культуры [2, с. 86].

Коммуникативная функция в искусстве рассматривается философами как общение, затрагивающее чувства, мысли и идеалы личности (М.М. Бахтин, М.С. Каган). Ценность коммуникативной функции, средством которой является искусство, кроется в духовном обогащении детей, в способности преодолевать пространственно-временные границы, языковые и этические барьеры, что позволяет ребёнку приобщиться к историческому и национальному опыту разных времён и народов. Замеченная ещё в глубокой древности сплавляющая сила танцевального искусства влечёт к духовному единению педагогов и воспитанников, позволяет преподавателю решить проблему неоднородности группы занимающихся детей, т.к. «многоплановость» (Ю.М. Лотман) искусства позволяет получить из него разную по объёму, ёмкости и значимости информацию в зависимости от заинтересованности потребителя.

Информационная функция искусства (искусство как общение) транслирует идею, смысл, информацию об определённой культурной среде. В век информации эта функция должна встраиваться в методологию гуманитарного познания [2], сущность которого обозначена М.М. Бахтиным – не точность познания, а глубина проникновения. Поэтому данная функция в первую очередь призвана интегрировать возможности искусства на все уровни образования детей.

Воспитательная функция искусства выделена многими исследователями в качестве педагогической доминанты (Ю.Б. Боров, М.Б. Готов, В.П. Силин, А.С. Фомин и др.). Исследованиями доказано, что под воздействием искусства всё самое сокровенное становится доступным, педагогические воздействия воспринимаются детьми безоговорочно, не наталкиваясь на защитные реакции и сопротивления извне. Н.Ю. Сергеева [4] отмечает, что с помощью искусства педагог способен без назидания и излишнего «дидактизма» демонстрировать воспитанникам нормы и модели поведения, возможные последствия тех или иных действий, формировать ценностное отношение к событиям, людям и самому себе. Всё это содействует социализации личности, утверждению её самооценочного значения и в содержательно-смысловом отношении совпадает со сферой воспитания.

Внушающая функция искусства обусловлена особенностью своеобразного, почти гипнотического воздействия искусства на человеческую психику. Через эмоциональное сопереживание способно формировать духовные идеалы [2, с. 8].

Эстетическая функция искусства осознаётся с древности. Искусство является своеобразным эталоном красоты, по которому можно оценивать результаты всех видов человеческой деятельности [2, с. 87]. Учитывая, что эстетические представления детей формируются во многом их деятельностью, можно и нужно воспитывать культурологические качества: восприятие красоты двигательных действий, привитие музыкального вкуса, формирование основных навыков поведения (стиль поведения и общения, походка и др.). Посредством этой функции у детей пробуждается чувство прекрасного, формируется духовно-нравственный облик.

Гедонистическая функция (искусство как наслаждение) обусловлена способностью искусства возбуждать чувство эстетического удовольствия и наслаждения, получать истинное наслаждение от владения навыками искусства. Проявляется в тех видах двигательной активности, которые доставляют детям радость, восторг, ощущение счастья, где создана атмосфера психологического комфорта, доверия и доброжелательности. С педагогической точки зрения значимым является предположение Н.Ю. Сергеевой [4, с. 43] о том, что от качества реализации гедонистического потенциала в образовательном пространстве во многом зависит и последующее отношение человека к данной сфере.

Рассматривая функции искусства, мы сделали выводы о том, что их принципиальные и потенциальные возможности являются серьёзным основанием для введения танцевального искусства в образовательную систему оздоровительной направленности как равноправного участника педагогического процесса и способствуют более глубокому раскрытию внутренних взаимосвязей между танцевальным искусством и КОД. Поскольку природа искусства тесным образом смыкается со смыслами и целями образования, справедливо предположить, что педагогический потенциал искусства может быть намеренно актуализирован при организации образовательных процессов [4, с. 49].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что благодаря своей полифункциональности или многогранности *танцевальное искусство* всегда остаётся интересным для специалистов по физической культуре, педагогике, медицине, психологии и др.

Многолетняя педагогическая практика и психолого-педагогические исследования показали, что именно танцевальное искусство в силу особой специфики его содержания оказывает мощное воздействие на психосоматические процессы, мобилизует резервные силы человека, благоприятно воздействует на здоровье ребенка и стимулирует творческое воображение. Немаловажно отметить, что именно творчество даёт возможность раскрыть способности детей, их богатый внутренний мир и подарить ощущение значимости, индивидуальности.

Креативно-оздоровительная деятельность теснейшим образом связана с развитием личности, так как в процессе танца участвуют не отдельные функции (память, внимание, восприятие, воображение), а личность ребёнка в целом. Практикой доказано, что кроме умения красиво двигаться, хореографические упражнения и танцы, выполняемые под музыкальное сопровождение, обладают специфическим свойством влиять на психику ребёнка, его эмоциональное состояние. Танцуя, дети незаметно для себя начинают испытывать определённые чувства и настроения. При этом активизируются физиологические и психические функции ребёнка: усиливается частота сердечных сокращений, расширяются кровеносные сосуды, повышается обмен веществ и т.д.

Всё сказанное выше подводит к логичному выводу о том, что возможности искусства позволяют достичь высокой эффективности в креативно-оздоровительной деятельности.

Библиографический список

1. Эйдельман, Л.Н. Танцевальное искусство в контексте проблемы укрепления здоровья детей дошкольного и школьного возраста // Вестник АРБ им. А.Я. Вагановой. – СПб., 2012. – № 27(1).
2. Ирхен, И.И. Региональное образование в сфере культуры и искусства в глобализирующейся России: монография. – М., 2012.
3. Неменский, Б.М. Познание искусством. – М., 2000.
4. Сергеева, Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: дис. ... д-ра. пед. наук. – Чебоксары, 2010.

Bibliography

1. Ehydeljman, L.N. Tancevaljnoe iskusstvo v kontekste problemih ukrepleniya zdorov'ya detej doskol'nogo i shkol'nogo vozrasta // Vestnik ARB im. A.Ya. Vaganovoy. – SPb., 2012. – № 27(1).
2. Irkhen, I.I. Regionalnoe obrazovanie v sfere kul'tur i iskusstva v globaliziruyemykh Rossii: monografiya. – M., 2012.
3. Nemenskiy, B.M. Poznanie iskusstvom. – M., 2000.
4. Sergeeva, N.Yu. Art-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noy podgotovki buduthego uchitelya: dis. ... d-ra. ped. nauk. – Cheboksari, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 378

Krivykh S.V., Surtaeva N.N., Surtaeva O.N. INNOVATIVE PROCESSES IN THE TRAINING OF TEACHERS IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS. The article attempts to analyze the investigations published in the journal of "World of Science, Culture, Education" for the last three years, which concern innovative processes for training of teachers in modern sociocultural conditions.

Key words: innovations in education, socialization of innovation, training of teachers, modern sociocultural conditions.

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург;
Н.Н. Суртаева, д-р пед. наук, проф., зав. лабораторией ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербург; **О.Н. Суртаева**, н.с. ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье предпринята попытка проанализировать исследования, опубликованные в журнале «Мир науки, культуры, образования» за последние три года, в которых раскрываются инновационные процессы в подготовке педагогов в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: инновации в образовании, ресоциализация инноваций, подготовка педагогов, современные социокультурные условия.

«...Любые инновации обречены на провал, если они не «сопоставлены» с человеческой поддержкой, с реальной программой воспитания, обучения и развития людей, которые должны внутренне принять предлагаемые им извне целевые установки.»

Б.С. Гершунский

Об инновационных процессах, сегодня говорят практически во всех сферах человеческой деятельности. Рассматриваются, дискутируются различные аспекты, мало исследуемой остается проблема механизма внедрения новаций на поведенческом уровне. Процесс ресоциализации инноваций как теоретическая проблема педагогики остается открытой. На наш взгляд, для разработки механизма ресоциализации необходимо рассмотреть сущность и этапы инновационных процессов, именно детальное изучение этапов новаций поможет открыть этот механизм.

По нашему мнению, инновационный процесс определяет двойственной природой инновации: как непосредственного опыта, формирующегося в рамках конкретного вида деятельности (научно-исследовательской, педагогической и др.), с одной стороны, и как нового опыта, получившего общесоциальное и общекультурное значение в качестве устойчиво воспроизводимого элемента общественной практики, явления, с другой. Инновационный процесс представляет собой механизм поэтапного перевода нововведений из сферы непосредственного опыта в сферу опыта общественно-исторического.

В процессе прохождения жизненного цикла, или, как считает Кривых С.В. [1, с. 106-111], его взаимодействия с социокультурной средой, вскрываются противоречия самого нововведения, углубление которых либо гармонизирует отношения, либо приводит к отрицанию самого нововведения, его распаду. Анализ инновационных процессов показывает, что жизненный цикл теорий и концепций, несущих инновационные подходы, зависит от ряда обстоятельств: характера и степени общественного востребования возможных результатов, силы и направленности инновационного потока, его организованности; подготовленности условий для осуществления новаций, степени сопровождения среды, кадрового обеспечения, социокультурных особенностей

региона. В современных условиях, на наш взгляд, препятствуют продвижению новаций: сложность, запутанность, переменность социокультурного, образовательного пространства, консерватизм, инерция, приверженность к стереотипам в педагогическом мышлении и на практике, инертность, а в чем-то и агрессивность внешней среды, непонимание важности проблем образования, его инновационных преобразований, отсутствие организационных структур управления инновационными процессами в различных образовательных учреждениях, отсутствие механизмов, позволяющих быстро реагировать на появляющиеся новации, осваивать и активизировать субъектное образовательное поле.

Жизненные циклы новаций, новых концепций, в теории и практике имеют определенное своеобразие. В первом случае инновационные процессы проходят в разных вариантах такие этапы [2, с. 133-135]:

1. Возникновение новой концепции с прицелом на использование в определенных рамках, при определенных ситуациях.

2. Расширение концепции и в ряде случаев притязания на всеобщность и исключительность.

3. Постепенное «принятие» концепции практикой, а затем «увлечение» ею и ожидание «чуда», незамедлительного эффекта. Этот этап заслуживает самого пристального изучения при рассмотрении вопроса ресоциализации новаций.

4. Вошедшая в практику концепция начинает работать, однако «чудо», естественно, не происходит, начинается охлаждение и разочарование. Одной из причин мешающей полной ресоциализации является инверсия и интеграция с традиционным.

5. Теория совершенствуется, приспосабливается к меняющимся обстоятельствам, возникает потребность в ее преобразовании, интеграции с другими теориями.

Второй вариант – подходы и концепции, рожденные в практике, проходят в своем развитии несколько иной характерный цикл: рождение идей и их постепенная реализация в методических средствах, борьба за утверждение и признание разработок, выраженные притязания на универсальность. Что характерно, правда, не для каждой новаторской системы, а только для некоторых. В решающей степени это зависит от общей культу-

ры создателя системы, социокультурных особенностей региона, осознание научных идей, лежащих в основе опыта, своего места, в строю научных исканий, вклада в теорию, интеграция с другими подходами и поисками, осознание найденных идей и подходов в системе теории и практики.

Общественная потребность в обновлении образования требует особого внимания к инновационным процессам, к тому, что мешает и что способствует возникновению и распространению педагогических нововведений, к тому, какую роль играет и должна играть педагогическая наука. Новое в педагогике – это не только идеи. Подходы, методы, технологии, которые в представленном виде, в таких сочетаниях еще не выдвигались или еще не использовались. Это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно (по крайней мере, эффективнее, чем раньше) решать задачи воспитания и образования). Новое, таким образом, включает в себе прогрессивное.

Инновационные процессы проявляются в любой сфере жизнедеятельности общества и человека, что обусловлено универсальностью природы их порождения. Соответственно рождающиеся в ходе инновации классифицируются как социальные, экономические, технологические, информационные, педагогические, политические, управленческие и др. и одновременно идут процессы интеграции новаций (управленческо-педагогические, финансово-политические и т.д.) и в зависимости от степени их ресоциализации зависит социокультурное пространство региона.

В начале XX века начинают изучаться закономерности нововведений. Одним из первых инновационных наблюдений было сделано Н.Д. Кондратьевым в 20-е годы XX столетия. Автор обнаружил существование так называемых «больших циклов», или «длинных волн». Такие циклы и волны образуются от каждого базового нововведения и представляют собой множество вторичных, совершенствующих нововведений. Постепенно в науке вышли на термин «инновационная политика» в содержание, которого включали динамичную систему продуктивных нововведений, обеспечивающих рынок в соответствии с конъюнктурой.

Быстро разрастающиеся инновационные процессы поставили вопрос о создании единой теории инновационного процесса, которая охватывала бы этот процесс «от начала до конца» и рассматривала его во взаимосвязи всех его стадий: генерации идеи, прикладных разработок, производства, внедрения (ресоциализации), сбыта и эксплуатации для технических новаций. Был получен интересный вывод о том, что в целом эффективность инновационного процесса обеспечивается даже не столько результативностью каждой стадии, сколько надежностью «стыков», скоростью перехода от любой предыдущей к последующей.

Результативность нововведений успешнее, если оно будет рассматриваться в контексте с другими новациями и традициями. Замечено, что успех одного нововведения готовит почву для успеха последующих, и наоборот: «инновационная болезнь» чаще всего есть следствие неудач с предыдущими нововведениями. Важнейшая проблема внедрения новаций это полное использование личностного потенциала и жизненного опыта в процессе образования. Для решения этой проблемы необходимо понимание личностных детерминант процесса учения и особенно – того смысла, который имеет для них профессиональная подготовка или переподготовка.

На наш взгляд, для разработки системного механизма управления образованием необходимо рассмотреть сущность и направления инновационных процессов в системе общего и высшего образования. В педагогических исследованиях рассматриваются инновационные процессы на разных уровнях образования. Так, в системе общего образования Иванова С.В. и Черных Е.В. [3, с. 230-234] разработали критерии инновационности в работе классного руководителя. Аристова Т.А. и Кривых С.В. [4, с.184-193] предложили весьма инновационную систему интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности. Сиволобова Н.А. [5, с. 157-159] рассматривала инновационные основы проектирования процесса формирования гражданско-патриотической культуры

учащихся. Имашев Г. [6, с. 67-70] описывает инновационные подходы в развитии политехнического образования старших школьников. Кузина Н.Н. с соавторами [7, с. 166-169] изучала устройство в жизни выпускников сиротских учреждений, авторы раскрывают организационно-методическое обеспечение создания Молодежного кампуса для выпускников-сирот.

Не меньшее внимание различными исследователями уделено в последнее время изучению инновационных процессов в системе высшего образования. Например, Сайфулина Е.В. [8, с. 50-51] описывает инновационную деятельность студента. Бологова А.А. [9, с. 43-145] видит инновации в образовательном процессе вуза средствами имитационных компьютерных моделей. Гаргай В.Б. и Жакулов Т.Б. [10, с. 65-67] раскрывают новаторство и инновации в образовательном процессе военного вуза. Швеиц Н.А. [11, с. 228-232] предлагает модель подготовки студентов к инновационному предпринимательству.

В ходе образования происходит изменение личности. Установлено, что в специально организованном инновационном процессе обучения преобразуется не только творческая продуктивность, но и сама личность новатора – развиваются процессы целе- и смыслообразования, которые помогают выходить на уровень ресоциализации. Таким образом, можно констатировать о взаимном влиянии и интеграции процессов ресоциализации и образования субъектов инновационного поля. С одной стороны, происходит прирост инновационной творческой субъекта, с другой – идут процессы преобразования самого образовательного пространства.

Отдельной группой стоят исследования социально-культурного потенциала среды. Интересны исследования Каракозова С.Д. и Куликовой Л.Г. [12, с. 236-239], Хилько Н.Ф. [13, с. 104-108], Касимановой Л.А. и Кривых С.В. [15, с. 179-181], а также Бражник Е.И. и Суртаевой Н.Н. [16, с. 62-65], которые рассматривают социально-культурную среду и взаимодействие в ней как средство влияния на личность участников образовательного процесса, так и на его организацию в вузе.

Образование в инновационном процессе является мощным фактором изменения самой личности, целевых, поведенческих диспозиций. Однажды сформированные свойства личности не являются раз и навсегда неизменными: новые потребности, новые жизненные задачи заставляют человека меняться и пересматривать свои качества. Это возможно в случае включения в систему образования задач социального развития личности, введения наряду с профессиональными элементами непрофессиональных элементов учения, осознание образования как части процесса развития общества. Инновационные процессы в подготовке педагогов и профессорско-преподавательского состава вуза исследуются во многих исследованиях. Инновационные подходы к содержанию и методам постдипломного образования рассматривают Дракина И.К. и Никитин В.Я. [17, с. 310-312]. Об актуализации инновационного потенциала педагога пишет Зеленина Е.В. [18, с. 196-199]. Кривых С.В. [19, с. 234-236] исследует индивидуально-ориентированный образовательный процесс в инновационном вузе. Сергеева Т.Ф. и Рытов А.И. [20, с. 128-130] видят профессиональные педагогические сообщества как инновационный ресурс системы образования. Шанц Е.А. [21, с. 274-277] предлагает рассматривать проектное обучение как фактор инновационных изменений в профессионально-педагогической деятельности и т.д.

Современность, понимаемая как особая эпоха общественного развития, характеризующаяся стремительными преобразованиями социального мира, многократно повышает роль образования в обновлении системы общественных отношений. Как важнейший общественный институт, система образования не только регулирует актуальные социальные отношения, но и создает будущее. Мобильность современного мира порождает социальную мобильность человека. Следующие один за другим технологические перевороты в производстве ставят человека в ситуацию необходимости переучиваться. Современность как новая эпоха общественного развития ставит совершенно новые задачи перед системой образования. Для того чтобы готовить человека к жизни в постоянно меняющемся мире, необходимо развивать механизмы его само – и жизнетворчества благоприятной почвой для этого становятся инновационные процессы.

Библиографический список

1. Кривых, С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2(27).
2. Суртаева, Н.Н. Вопросы ресоциализации новаций в педагогических исследованиях / Н.Н. Суртаева, Ж.Б. Суртаева, П.Б. Суртаев // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2 (27).
3. Иванова, С.В. Критерии инновационности в работе классного руководителя и условия их актуализации / С.В. Иванова, Е.В. Черных // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37).
4. Кривых, С.В. Образовательная система интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности / С.В. Кривых, Т.А. Аристова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5 (30).
5. Сиволобова, Н.А. Инновационные основы проектирования процесса формирования гражданско-патриотической культуры учащихся кадетских образовательных учреждений // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5.
6. Имашев, Г. Инновационные подходы в развитии политехнического образования в процессе обучения физике в средней школе // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1.
7. Кривых, С.В. Организационно-методическое обеспечение создания Молодежного кампуса для выпускников-сирот / С.В. Кривых, Н.Н. Кузина // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7(19). – Ч. 2.
8. Сайфулина, Е.В. Формирование инновационной деятельности студентов в процессе разработки и выполнения квалификационной дипломной работы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
9. Бологова А.А. Имитационные компьютерные модели как инновационная составляющая образовательного процесса вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
10. Гаргай, В.Б. Новаторство и инновации в военно-образовательном процессе / В.Б. Гаргай, Т.Б. Жакупов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1.
11. Швеи, Н.А. Модель подготовки студентов и аспирантов к инновационному предпринимательству // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4.
12. Каракозов, С.Д. Инновационные процессы в поликультурной образовательной среде вуза: социокоммуникативный компонент / С.Д. Каракозов, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4.
13. Хилько, Н.Ф. Направления и тенденции развития современных исследований роли инициативной культуры на инновационную модернизацию социальнокультурной сферы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
14. Кривых, С.В. Изучение влияния социально-культурной среды на личность / С.В. Кривых, Л.А. Касиманова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43).
15. Суртаева, Н.Н. Трансформация социального взаимодействия в вузовской системе образования / Н.Н. Суртаева, Е.И. Бражник, Ж.Б. Суртаева // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6(31).
16. Дракина, И.К. Современные подходы к содержанию и методам постдипломного образования педагогов / И.К. Дракина, В.Я. Никитин // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6(31).
17. Зеленина, Е.В. К вопросу об актуализации инновационного потенциала педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5.
18. Кривых, С.В. Индивидуально-ориентированный образовательный процесс в вузе в условиях реализации ФГОС ВПО // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37).
19. Сергеева, Т.Ф. Профессиональные педагогические сообщества как инновационный ресурс системы образования / Т.Ф. Сергеева, А.И. Рытов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5.
20. Шанц, Е.А. Проектное обучение как фактор инновационных изменений в профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5.

Bibliography

1. Krivikh, S.V. Sootnoshenie ponyatiy «sreda» i «prostranstvo» v sociokulturnom i obrazovatelnom aspektakh // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 2(27).
2. Surtaeva, N.N. Voprosy resotsializatsii novatsiy v pedagogicheskikh issledovaniyakh / N.N. Surtaeva, Zh.B. Surtaeva, P.B. Surtaev // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 2 (27).
3. Ivanova, S.V. Kriterii innovatsionnosti v rabote klassnogo rukovoditelya i usloviya ikh aktualizatsii / S.V. Ivanova, E.V. Chernikh // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 6 (37).
4. Krivikh, S.V. Obrazovatel'naya sistema intellektual'nogo razvitiya mladshikh shkol'nikov sredstvami rechemyslitel'noy deyatel'nosti / S.V. Krivikh, T.A. Aristova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 5 (30).
5. Sivolobova, N.A. Innovatsionnye osnovy proektirovaniya protsessa formirovaniya grazhdansko-patrioticheskoy kul'turi uchastnikov kadetskikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 5.
6. Imashev, G. Innovatsionnye podkhody v razvitiy politekhnicheskogo obrazovaniya v processe obucheniya fizike v sredney shkole // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 1.
7. Krivikh, S.V. Organizatsionno-metodicheskoe obespechenie sozdaniya Molodezhnogo kampusa dlya vihpusknikov-sirot / S.V. Krivikh, N.N. Kuzina // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2009. – № 7(19). – Ch. 2.
8. Sayfulina, E.V. Formirovanie innovatsionnoy deyatel'nosti studentov v processe razrabotki i vihpolneniya kvalifikatsionnoy diplomnoy raboty // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
9. Bologova A.A. Imitatsionnye kompyuternye modeli kak innovatsionnaya sostavlyayushaya obrazovatel'nogo protsessa vuza // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
10. Gargay, V.B. Novatorstvo i innovatsii v voenno-obrazovatel'nom processe / V.B. Gargay, T.B. Zhakupov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 1.
11. Shvec, N.A. Model' podgotovki studentov i aspirantov k innovatsionnomu predprinimatel'stvu // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 4.
12. Karakozov, S.D. Innovatsionnye protsessy v polikulturnoy obrazovatel'noy srede vuza: sociokommunikativniy komponent / S.D. Karakozov, L.G. Kulikova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 4.
13. Khilko, N.F. Napravleniya i tendentsii razvitiya sovremennikh issledovaniy roli initsiativnoy kul'turi na innovatsionnuyu modernizatsiyu social'no-kulturnoy sfery // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
14. Krivikh, S.V. Izuchenie vliyaniya social'no-kulturnoy sredy na lichnost' / S.V. Krivikh, L.A. Kasimanova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 6(43).
15. Surtaeva, N.N. Transformatsiya social'nogo vzaimodeystviya v vuzovskoy sisteme obrazovaniya / N.N. Surtaeva, E.I. Brazhnik, Zh.B. Surtaeva // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 6(31).
16. Drakina, I.K. Sovremennye podkhody k soderzhanuyu i metodam postdiplomnogo obrazovaniya pedagogov / I.K. Drakina, V.Ya. Nikitin // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 6(31).
17. Zelenina, E.V. K voprosu ob aktualizatsii innovatsionnogo potentsiala pedagoga // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5.
18. Krivikh, S.V. Individualno-orientirovanniy obrazovatel'niy process v vuze v usloviyakh realizatsii FGOS VPO // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 6 (37).
19. Sergeeva, T.F. Professionalniye pedagogicheskie soobshchestva kak innovatsionniy resurs sistem obrazovaniya / T.F. Sergeeva, A.I. Rihtov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 5.
20. Shanc, E.A. Proektnoe obuchenie kak faktor innovatsionnykh izmeneniy v professionalno-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК: 372.851.2

Sanina Ye.I., Arzumaniyan N.I. PROBABILISTIC SENSE IN MATHEMATICAL PROBLEMS OF A SCHOOL COURSE AS A MEANS OF FORMATION OF PROBABILISTIC STYLE OF THINKING IN PUPILS OF 5-6 GRADES. In the article the question of formation of probabilistic style of thinking among fifth- and six-graders is considered. With the introduction into a school course of mathematics of the section "Probability and Statistics" pupils face the need of the solution of various non-standard tasks. In this regard such qualities of thinking, as flexibility, criticality, depth, adaptability, dynamism, ability to work in the conditions of the competition and uncertainty situations are of much importance. The new style of thinking is necessary for the modern person. The number of characteristics of such thinking carries a combinatory way of representation of various mathematical objects and objects of another nature. It is possible to call this feature as a combinatory style of thinking. The examples of tasks opening inter-subject communications of the probable and statistical line with other sections of mathematics are given. Such tasks are urged to help to develop probabilistic intuition to facilitate further transition to introduction of formal concept of probability.

Key words: probabilistic style of thinking, probabilistic and statistical line, combinatory tasks.

Е.И. Санина, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: esanmet@yandex.ru; **Н.И. Арзуманиян**, аспирант каф. высшей математики Российского университета дружбы народов, г. Армавир, E-mail: sbnaira@yandex.ru

НАПОЛНЕНИЕ ЗАДАЧНОГО МАТЕРИАЛА ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ ВЕРОЯТНОСТНЫМ СМЫСЛОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРОЯТНОСТНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

В статье рассматривается проблема формирования вероятностного стиля мышления у учащихся 5-6 классов. С введением в школьный курс математики раздела «Вероятность и статистика» ученик сталкивается с необходимостью решения разнообразных нестандартных задач. В связи с этим становятся актуальными такие качества мышления, как гибкость, критичность, глубина, адаптивность, динамизм, способность действовать в условиях конкуренции и ситуациях неопределенности. Современному человеку необходим новый стиль мышления. К числу характерных особенностей такого мышления относят комбинаторный способ представления различных математических и иной природы объектов. Эту особенность можно назвать комбинаторным стилем мышления. Приведены примеры задач, раскрывающие внутрисубъектные связи вероятно-статистической линии с другими разделами математики. Такие задачи призваны помочь развить вероятностную интуицию с тем, чтобы в дальнейшем облегчить переход к введению формального понятия вероятности.

Ключевые слова: вероятностный стиль мышления, вероятно-статистическая линия, комбинаторные задачи.

В различных областях научного знания на смену концепции строгого детерминизма пришли закономерности случайных явлений. Проявлением такого перехода стало систематическое использование статистических методов и математического аппарата теории вероятностей в физике, астрономии, химии, биологии, экономике, лингвистике, психологии, социологии, информатике. В соответствии с этим, формирование представлений о вероятностной природе большинства явлений окружающего мира и статистических методах исследования является одной из задач общего образования.

Для формирования у учащихся функциональной грамотности – умения воспринимать и критически анализировать информацию, представленную в различных формах, понимать вероятностный характер многих реальных зависимостей, производить простейшие вероятностные расчеты – в школьный курс математики введен раздел «Вероятность и статистика» – обязательный компонент школьного образования, усиливающий его прикладное и практическое значение.

В действующем Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования сформулированы следующие требования к результатам изучения и освоению содержания предметной области «Математика и информатика» (выборочно, в применении к вероятно-статистической содержательной линии):

- критичность мышления, умение распознавать логически некорректные высказывания, отличать гипотезу от факта; креативность мышления, инициатива, находчивость, активность при решении математических задач (личностное направление);

- овладение основными способами представления и анализа статистических данных; формирование представлений о статистических закономерностях в реальном мире и о различных способах их изучения, о вероятностных моделях; развитие умений извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках, описывать и анализировать массивы

числовых данных с помощью подходящих статистических характеристик, использовать понимание вероятностных свойств окружающих явлений при принятии решений;

- умение находить в различных источниках информацию, необходимую для решения математических проблем, и представлять ее в понятной форме; принимать решение в условиях неполной и избыточной, точной и вероятностной информации (метасубъектное направление).

В силу новизны для школы вероятно-статистического материала и отсутствия методических традиций возможна вариативность при его структурировании. Начало изучения соответствующего материала может быть отнесено к 7-9 классам. Согласно стандарту его изложение возможно как в рамках курса алгебры, так и в виде отдельного модуля [1].

Вероятностно-статистический материал можно распределить таким образом, чтобы он присутствовал на протяжении всего курса средней школы. При изучении данного раздела математики на разных этапах обучения, формируются одни и те же (либо похожие) виды деятельности, но на разных уровнях и различными средствами. С каждым новым этапом изучения стохастической линии материал накапливается, усложняется, дополняется, отрабатываются ранее усвоенные и формируются новые умения и навыки.

Вопрос о применении материала, изученного в рамках вероятно-статистической линии, разрешается, если рассматривать этот материал как раздел математики, тесно связанный с другими содержательными линиями предмета. Если новый материал будет изучаться не в рамках одной темы, а на протяжении всего периода обучения, то данная содержательная линия будет естественно входить в структуру всего курса математики. В этом контексте задачи по комбинаторике и теории вероятностей можно интерпретировать как задачи на повторение, закрепление и углубление знаний по уже изученным темам алгебры и геометрии. В свою очередь, задачам из других разделов

алгебры и геометрии можно придавать комбинаторную или вероятностную форму.

Итак, вероятностно-статистическую линию характеризуют три вида связей:

- связи внутри предметной линии (между комбинаторикой, теорией вероятностей, математической статистикой);
- внутрипредметные связи (с другими разделами математики);
- межпредметные связи (применение вероятностных законов при изучении других школьных предметов).

Приведем несколько задач, раскрывающих внутрипредметные связи вероятностно-статистической линии с другими разделами математики.

Задание на вычисление значения числового выражения (например, $100 - 100 : 4 * 20 + 10$) можно переформулировать в задание, содержащее элементы комбинаторики.

Пример 1.

Сколькими способами можно расставить в выражении $100 - 100 : 4 * 20 + 10$ одну пару скобок? Запишите все получившиеся выражения, вычислите значения каждого из них.

- а) если в скобки будет заключено два числа;
- б) если в скобки будут заключены три числа.

Решение.

а) если в скобки будет заключено два числа, то можно получить 4 различных расстановки одной пары скобок:

$$\begin{aligned}(100 - 100) : 4 * 20 + 10 \\ 100 - (100 : 4) * 20 + 10 \\ 100 - 100 : (4 * 20) + 10 \\ 100 - 100 : 4 * (20 + 10)\end{aligned}$$

б) если в скобки будут заключены три числа, то можно получить 3 различных расстановки одной пары скобок:

$$\begin{aligned}(100 - 100 : 4) * 20 + 10 \\ 100 - (100 : 4 * 20) + 10 \text{ (значение выражения будет равно-} \\ \text{сильно значению выражения без скобок)} \\ 100 - 100 : (4 * 20 + 10)\end{aligned}$$

Пример 2.

Сколькими способами можно поставить в выражении две пары скобок (невложенных)? Запишите все получившиеся выражения, вычислите значения каждого из них.

- а) если в скобки будет заключено по два числа;
- б) если в скобки будут заключены по три числа.

Решение.

а) если в скобки будет заключено по два числа, то можно получить 3 различных расстановки одной пары скобок:

$$\begin{aligned}(100 - 100) : (4 * 20) + 10 \\ (100 - 100) : 4 * (20 + 10) \\ 100 - (100 : 4) * (20 + 10)\end{aligned}$$

б) в этом выражении нельзя расставить две пары невложенных скобок, содержащих по три числа, т.к. всего чисел в выражении – пять.

Подобные задания можно использовать в 6 классе в качестве упражнений на повторение тем: порядок выполнения действий, действия с дробями, действия с положительными и отрицательными числами.

Пример 3.

Если дату 1 февраля 2010 года записать в формате дд.мм.гггг., то мы увидим, что она является «зеркальной» – первая половина 0102 есть зеркальное отражение второй половины 2010. Сколько всего «зеркальных» дат в 21 веке? Какой по счету в третьем тысячелетии является дата 01.02.2010?

Решение.

1 способ

Записав дату 1 февраля 2010 года в формате дд.мм.гггг., получим: 01.02.2010.

Пробуя составить даты с подобным свойством, убеждаемся, что определяющую роль здесь играет значение года, т.к., например, для 2057 года мы не сможем подобрать соответствующее значение дня и месяца. Рассмотрев несколько невозможных значений года (например, 2028, 2047, 2095), делаем вывод о том, какие значения должны принимать последние две цифры года: 20хх (формат года для 21 века). В зеркальном отражении у – это первая цифра в двузначном обозначении дня, в общем случае она может принимать значения 0,1,2,3; х – вторая цифра в двузначном обозначении дня, она может принимать значения 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9.

Подсчет количества зеркальных дат можно было бы осуществить с помощью комбинаторного правила умножения

($4*10=40$), однако, необходимо учитывать количество дней в месяцах вообще и в разных месяцах, в частности, и високосность года. В этом случае из получившегося количества 40 нужно исключить несуществующие даты (00,32,33,34,35,36,37,38,39). Остается 31 дата. Остается заметить, что в 21 веке подобные даты приходятся на февраль, тогда из 31 следует вычесть еще 2 даты (30 и 31 февраля):

$$31 - 2 = 29.$$

Если на этапе подсчета количества дат (40), учащиеся заметят, о каком месяце идет речь (для 21 века – февраль), то возможные значения у сократятся: 0,1,2. Следовательно, всего таких дат будет: $3*10 - 1 = 29$ (исключили несуществующую дату 00).

2 способ

Возможно, что учащиеся сразу заметят, что все зеркальные даты в 21 веке будут приходиться на февраль. Тогда перебор вариантов сведется к подбору года для каждого февральского дня (а всего их будет 28 или 29):

01.02.

02.02.

.....

29.02

Результатом решения станет последовательность следующих дат:

21 век:

10.02. 2001; 20.02.2002;

01.02.2010; 11.02.2011; 21.02.2012;

02.02.2020; 12.02.2021; 22.02.2022;

03.02.2030; 13.02.2031; 23.02.2032;

04.02.2040; 14.02.2041; 24.02.2042;

05.02.2050; 15.02.2051; 25.02.2052;

06.02.2060; 16.02.2061; 26.02.2062;

07.02.2070; 17.02.2071; 27.02.2072;

08.02.2080; 18.02.2081; 28.02.2082;

09.02.2090; 19.02.2091;

29.02.2092 (2092 год – високосный, поэтому 29 февраля существует).

Всего их в 21 веке 29 дат. 1 февраля 2010 г. – третья «зеркальная» дата в третьем тысячелетии.

Можно усложнить задачу, поставив вопрос о количестве «зеркальных» дат в третьем тысячелетии.

В числе характерных особенностей математического мышления Г. Вейль называл комбинаторный способ представления (сопоставления) различных математических и иной природы объектов. Эту особенность можно назвать комбинаторным стилем мышления. Под комбинаторностью мышления понимается способность мыслить совокупностями образов, подчиненных тем или иным условиям, которые можно составить из заданного конечного множества объектов [2].

В условиях современной действительности человек сталкивается с необходимостью решения разнообразных нестандартных задач. В связи с этим становятся актуальными такие качества мышления, как гибкость, критичность, глубина, адаптивность, динамизм, способность действовать в условиях конкуренции и ситуациях неопределенности. Современному человеку необходим новый стиль мышления, сочетающий в себе перечисленные качества. Таким стилем мышления является вероятностное мышление.

Вероятностное мышление – это один из видов мышления, в основе которого лежит причинно-следственная связь статистического характера, функционирует на базе понятий случайного события, случайной величины, вероятности события, которые составляют основу принципиально новых закономерностей; в его структуре формируются различные виды вероятностных обобщений [3].

Специфика вероятностного стиля мышления проявляется в его содержательном и деятельностном аспектах. В содержательном аспекте данный стиль мышления характеризуется тем, что его предметом являются не только вероятности отдельных случайных событий, но и распределения вероятностей, а результатом как детерминистические, так и статистические закономерности – законы, фиксирующие правильную повторяемость явлений в статистической совокупности. В деятельностном аспекте вероятностный стиль мышления представляет собой аналитико-синтетическую мыслительную деятельность. Эта деятельность опирается как на общие с детерминистическим сти-

лем формы анализа и синтеза, так и на формы, специфические для данного стиля мышления: «индуктивный статистический анализ» (прогнозирование свойств выборочной совокупности на основе теоретических характеристик) и «индуктивный статистический синтез» (распространение свойств выборочной совокупности на генеральную).

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Э/п]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2629/>
2. Вейль, Г. Математическое мышление. – М., 1989.
3. Шаповаленко Т.Г. Особенности формирования вероятностного мышления учащихся / Т.Г. Шаповаленко, Ю.И. Пономарев // Наука и школа. – 2008. – № 3.
4. Вероятностно-статистический стиль мышления и его развитие при обучении математике: монография / Н.Н. Патронова, О.Н. Троицкая, М.В. Шабанова. – Архангельск, 2010.

Bibliography

1. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2629/>
2. Veyl', G. Matematicheskoye myshlenie. – M., 1989.
3. Shapovalenko T.G. Osobennosti formirovaniya veroyatnostnogo myshleniya uchashchysya / T.G. Shapovalenko, Yu.I. Ponomarev // Nauka i shkola. – 2008. – № 3.
4. Veroyatnostno-statisticheskij stil' myshleniya i ego razvitie pri obuchenii matematike: monografiya / N.N. Patronova, O.N. Troickaya, M.V. Shabanova. – Arkhangel'sk, 2010.

Статья поступила в редакцию 03.03.14

УДК. 37.377

Sultanbekova O.Ye. THE DEVELOPMENT OF READINESS AS A BASIS OF REALIZATION OF A PROFESSIONAL ACTIVITY. The paper deals with the results of a scientific research of the contents of a concept «development of readiness». The basic approaches to the interpretation of this concept are analyzed. The transformation of readiness for a professional activity is represented.

Key words: readiness, training, professional activity, professional qualifications, willingness development.

О.Е. Султанбекова, ассистент каф. экономики и менеджмента Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: olyaka3@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты исследования содержания понятия «формирование готовности». Проанализированы основные подходы к определению данного понятия, описана трансформация готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность, подготовка, профессиональная готовность, профессиональная компетентность, формирование готовности.

Актуальность постановки вопроса формирования готовности к профессиональной деятельности обусловлена быстрым развитием ведущих отраслей промышленности, торговли, сферы услуг, культуры. Рынок труда диктует новые требования к уровню квалификации и профессиональной подготовки специалистов различных сфер деятельности. Согласно этим требованиям, квалифицированные кадры должны обладать определенными знаниями, умениями, навыками, профессиональными качествами, соблюдать нормы отношений к различным составляющим профессиональной деятельности.

При рассмотрении вопросов, связанных с профессиональной подготовкой кадров необходимо, прежде всего, теоретически обосновать понятие «формирование готовности».

Основу содержания формирования готовности составляет понятие «готовность».

В.И. Даль в Толковом словаре великого русского языка дает следующую трактовку понятия «готовность»: состояние или свойство готового [1].

По определению, приведенному в Большом психологическом словаре, **готовность к действию** (англ. readiness to action) – состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий [2].

Понятие «готовность» соотносится с понятием «подготовка». В научной литературе большинство авторов, изучающих

Развитие вероятностного стиля мышления требует проведения обучающихся последовательно через все уровни развития его основных приемов: уровень оперирования приемами анализа и синтеза как элементарными действиями, уровень оперирования их комбинациями, уровень оперирования аналитико-синтетическими поисковыми стратегиями, рефлексивный уровень [4].

данный вопрос, рассматривают формирование готовности к различным видам деятельности при подготовке специалистов как процесс, имеющий свои собственные особенности и закономерности. Понятия «готовность» и «подготовка» взаимосвязаны и взаимообусловлены, но не синонимичны, это определяется тем, что степень и уровень готовности к профессиональной деятельности напрямую зависит от качества подготовки.

Таким образом, под термином «подготовка» понимается целенаправленный динамический процесс, конечной целью которого является формирование такого профессионального качества личности, как готовность.

А.Н. Лейбович определяет «профессиональную подготовку» как организацию обучения, различные формы получения профессионального образования [3].

Процесс профессиональной подготовки предшествует формированию готовности и включает в себя профессиональную готовность в виде составляющих ее элементов.

В соответствии с взглядом О.В. Царьковой готовность – интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе. Подготовленность – результат образовательного процесса, отражающий способность личности оперировать знаниями и умениями при решении определенного типа теоретических и практических задач и достигать намеченного результата деятельности. Готовность

отличается от подготовленности наличием мотивов и убеждений личности. Готовность определяется достаточным уровнем способностей, определенными знаниями, профессиональными навыками, умениями, опытом личности [4].

Понятие «готовность» неразрывно связана с такими соотношениями как «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность».

Указанная взаимосвязь рассматривается с различных позиций в работах Э.Ф. Зеера, И.Л. Лернера, А.К. Марковой, В.А. Сластёнина, Т.Е. Исаевой, А.М. Новикова, А.В. Хуторского и др.

В настоящее время не сформировано однозначной трактовки данных понятий. Некоторые ученые используют понятия профессиональной готовности и профессиональной компетентности как тождественные (И.Г. Анкиеева), другие рассматривают профессиональную готовность как основную составную часть профессиональной компетентности (Л.А. Шевцова).

Во втором случае авторы, основываясь на положении о том, что компетентный специалист может выходить за рамки предмета своей профессии, определяют профессиональную компетентность как высшую степень профессиональной готовности.

Анализ научной литературы по данному вопросу позволяет выделить следующие подходы, раскрывающие содержание понятия профессиональной готовности к деятельности:

- личностный;
- функциональный;
- личностно-деятельностный.

На уровне первого подхода готовность рассматривается как проявление и формирование индивидуально-личностных и морально-психологических качеств личности, которые определяют отношение к профессиональной деятельности и обеспечивают ее успешную реализацию. Такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. определяют готовность как комплекс способностей и свойств личности, необходимый для осуществления деятельности в определенной области.

По мнению ряда авторов, придерживающихся функционального подхода (О.М. Краснорядцев, Ф. Генов, Н.Д. Левитов, В.Н. Пушкин и др.) готовность может быть определена как временная готовность и работоспособность. Профессиональная готовность заключается в возможности мобилизовать определенные физиологические и психологические ресурсы, необходимые для конкретного вида деятельности.

Готовность как категория теории деятельности рассматривается в качестве определенного результата, полученного в процессе профессиональной подготовки. В этой связи в качестве основных компонентов профессиональной готовности к деятельности могут быть выделены: теоретические и методические знания, полученные в процессе обучения; профессиональные умения, выступающие как реализация знаний в профессиональной деятельности.

В основе личностно-деятельностного подхода лежат следующие теоретические положения: системно-деятельностная концепция личности (В.П. Зинченко, М.Г. Ярошевский, А.Г. Асмолов, А.В. Петровский); теория единства личности и деятельности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн); теория актуализации личностного смысла педагогической деятельности (А.А. Сластенин).

В рамках данного подхода готовность определяется как целостная характеристика личности, включающая мотивы, установки, черты личности, основанная на накоплении знаний и навыков в процессе профессионального обучения, необходимых для успешной реализации деятельности.

Анализ основных теоретических положений, определяющих профессиональную готовность к деятельности, позволяет рассматривать данное понятие с точки зрения комплексного подхода, учитывающего все из вышеперечисленных подходов. Таким образом, с точки зрения комплексного подхода «готовность к деятельности» определяется с разных сторон: личностный уровень (способность к определенной деятельности; комплекс способностей и свойств личности, необходимый для реализации этой деятельности); функциональный уровень (совокупность знаний и умений, обеспечивающая успешное выполнение деятельности); личностно-деятельностный (комплексная характеристика личности, совокупность свойств и психологическое состояние, которые в процессе деятельности трансформируются в личностное качество).

Заслуживает внимания положение ученых (М.И. Дьяченко, А.И. Мищенко, А.А. Деркач), основанное на влиянии на внеш-

ней (социальной среды) на готовности к профессиональной деятельности личности. Исходя из этого положения, в качестве одного из подходов к формированию готовности выделяется социальный подход. В этом случае личностные качества, необходимые для реализации деятельности, носят социально-психологический характер и коммуникативными процессами в профессиональной деятельности.

Теория формирования готовности явилась предметом анализа в исследованиях М.И. Дьяченко, Н.Д. Левитова, Л.А. Кандыбовича, которые провели деление готовности на долговременную и кратковременную. Авторы определяют готовность как целенаправленное выражение личности, и утверждают, что она формируется в ходе всесторонней подготовки и является результатом всестороннего развития личности с учетом требований, предъявляемых особенностями деятельности, профессии [5].

В рамках данного положения долговременная готовность рассматривается как устойчивая личностная характеристика и включает ряд элементов:

- положительное отношение к деятельности, профессии;
- адекватные требованиям деятельности, профессии черты характера, способности, темперамент, мотивация;
- необходимые знания и умения;
- устойчивые, профессионально важные особенности восприятия, внимания, эмоциональных и волевых процессов [5].

Кратковременная готовность рассматривается как условие повышение эффективности и результативности профессиональной деятельности на определенном временном этапе.

Кроме того, в научной литературе различают: функциональную и личностную готовность, психологическую и практическую, общую и специальную, готовность к умственной и физической деятельности.

Для нашего исследования важно мнение К.К. Платонова, который выделяет три значения готовности к труду:

- *широкое значение* – готовность к любому труду как результат трудового воспитания, выражающаяся в желании трудиться, осознания необходимости участвовать в совместной трудовой деятельности;
- *более конкретное* – готовность к определенному труду, ставшему профессией – результат профессионального обучения, воспитания и социальной зрелости личности;
- *наиболее конкретное* – готовность к труду, непосредственно предстоящему в известных или возможных условиях, как результат психологической подготовки и психологической мобилизации.

Независимо от вида деятельности готовность формируется на всех этапах профессионального становления, развиваясь, она становится условием и средством организации резерва активности личности, ее свойством, созданным профессиональной деятельностью или подготовкой к ней. Готовность специалиста к профессиональной деятельности рассматривается как результат процесса подготовки.

Период трансформации понятия готовности к профессиональной деятельности и особенностей ее формирования можно разделить на несколько основных этапов:

- конец XIX – начало XX века – на этом этапе разрабатывались вопросы готовности с позиции установки;
- 20-е – 40-е гг. XX века – изучение вопросов, связанных с нейрофизиологическими механизмами регуляции и саморегуляции поведения личности;
- 1940 – 60 гг. XX века – данный этап характеризуется описанием готовности в рамках теории деятельности, рассмотрением физиологических и психологических механизмов;
- 1960 – 80 гг. XX века – на данном этапе исследовались психологические и педагогические аспекты готовности на различных уровнях профессионального образования;
- 80 гг. по настоящее время – формирование и обоснование комплексного подхода, учитывающего личностные, деятельностные, физиологические, психологические и социальные составляющие.

Для теоретико-методологического определения исследуемого нами понятия важно подчеркнуть, что процесс профессиональной подготовки предшествует формированию готовности и включает в себя профессиональную готовность в виде в виде составляющих ее элементов.

Готовность к профессиональной деятельности может быть определена как психологическое состояние личности, которое позволяет человеку осознавать свои цели и задачи в рамках

профессиональной деятельности, способность проводить анализ и оценку текущих условий, выбирать наиболее эффективные способы действия, прилагать мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, прогнозировать вероятность достижения же-

лаемых результатов. В общем значении это интегративное свойство личности, основывающееся на владении знаниями и умениями в рамках определенной профессиональной деятельности, на накоплении базового профессионального опыта.

Библиографический список

1. Даль, В.И. **Толковый словарь живого великорусского языка**: в 4 т. — СПб., 1863-1866.
2. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — М., 2004.
3. Лейбович, А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. — М., 1994.
4. Царькова, О.В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2009.
5. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск, 1976.

Bibliography

1. Dalj, V.I. *Tolkovijj slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka*: v 4 t. — SPb., 1863-1866.
2. Boljshojj psichologicheskijj slovarj / sost. B. Metheryakov, V. Zinchenko. — M., 2004.
3. Leyjbovich, A.N. *Struktura i sodержanie gosudarstvennogo standarta professionaljnogo obrazovaniya*. — M., 1994.
4. Carjkova, O.V. *Fornirovanie gotovnosti buduthego tehnikna k reshениyu innovacionnihkh proizvodstvennihkh zadach*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Orenburg, 2009.
5. Djyachenko, M.I. *Psichologicheskie problemih gotovnosti k deyateljnosti* / M.I. Djyachenko, L.A. Kandihbovich. — Minsk, 1976.

Статья поступила в редакцию 09.03.14

УДК 75.021.321

Sukharev A.I., Baymukhanov G.S. MATERIALS, TOOLS AND TECHNIQUES OF WATERCOLOR PAINTING. This article discusses some issues of watercolours for painting. Special attention is paid to the technological aspects of glazing techniques: watercolor method, «Alla prima» style, «raw style»; materials and tools are studied.

Key words: watercolor painting, style of painting, hue, saturation, luminance.

А.И. Сухарев, канд. пед. наук, доц., н.с. отдела организации и планирования научно-исследовательских работ Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: aist-09@mail.ru; **Г.С. Баймуханов**, проф. каф. академической живописи и рисунка Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: geimran@mail.ru

МАТЕРИАЛЫ, ИНСТРУМЕНТЫ И ТЕХНОЛОГИЯ АКВАРЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье рассматриваются некоторые вопросы работы акварельными красками на занятиях по живописи. Особое внимание уделяется технологическим аспектам акварельной живописи: методам лессировки, «алла прима», «по сырому», материалам и инструментам.

Ключевые слова: акварельная живопись, метод письма, цветовой тон, насыщенность, светлота.

Первое практическое знакомство с живописью у детей начинается с работы так называемыми «водяными» красками — акварель, гуашь. К сожалению, это не всегда происходит под руководством опытного педагога-художника, владеющего данными техниками живописи. Данная статья знакомит с материалами, инструментами, а также технологией акварельной живописи.

Акварель является привлекательной своей доступностью, чистой цветовой отношений несравнимую с другими материалами, будь это гуашь, темпера, акрил, масло. При кажущейся простоте работы акварель сложная в исполнении техника станковой живописи. Чтобы освоить и понять ее необходимо внимательное изучение материалов и инструментов (краски, бумага, кисти). Ведь с этого начинается любой творческий процесс.

Акварелью (от лат. *aqua* — вода) называют краски, разводимые водой, а в профессиональной художественной среде и произведении живописи, выполненные такими красками. Красочные пигменты, используемые для приготовления акварельных красок, такие же, как и в других красках, с той лишь разницей, что здесь используются пигменты, обладающие большей прозрачностью. В качестве связующего в акварельных красках используются различные растительные клеящие вещества (гуммиарабик, декстрин, вишневый клей, мед и др.), которые легко растворяются в воде, также в них содержится пластификатор в виде глицерина. Глицерин не дает краске становится хрупкой и пересыхать, так как удерживает влагу. В акварель иногда добавляют бычью желчь, чтобы она легко ложилась на бумажную поверхность и не скатывалась во время письма, антисептик (фенол), предотвращающий разрушение краски от плесени.

Акварельные краски легко растворяются в воде, поддаются смывке и дают прозрачный слой, не препятствующий отражению света от бумаги. Но одни краски обладают большей про-

зрачностью (кармин, алая, изумрудная зеленая и др.), они полнее растворяются в воде и более ровно ложатся на бумагу. Другие (кадмий желтый, лимонный и др.) обладают плотностью, «укрывистостью», образуя поверхностные покрытия. Эти особенности акварельных красок надо знать и использовать при работе над этюдами. Так, для передачи легкости (воздух, вода и т.п.) желательно применять более прозрачные краски, а для передачи плотности, «тяжести» предметов лучше писать плотными зернистыми красками.

Выпускают акварельные краски в ванночках и тубах. Более удобны для работы краски в ванночках. Краски из тубиков лучше выдавливать в пустые ванночки. Они хорошо разводятся в воде и очень удобны при работе на пленэре, когда время ограничено для выполнения этюда с натуры. Если же не использовать выдавленные краски на палитре сразу, они быстро затвердевают и становятся почти необратимыми, непригодными для дальнейшего использования.

Хранить акварельные краски лучше в прохладном месте, без доступа прямых солнечных лучей, чтобы они не затвердели от сухого воздуха.

Современная промышленность выпускает акварельные краски в большом ассортименте. И как бы не была богата палитра красок, их не хватило бы для передачи многообразия цветов окружающего нас мира. Художник расширяет цветовую палитру смешиванием красок, как механическим путем, так и оптическим — наложением одного слоя краски на другой. И для решения живописных задач не требуется большого разнообразия красочного материала. Для этого важны личный творческий опыт, знания особенностей красок, образования цветов в смесях. Необходимо опробовать все возможные комбинации красок, как по отдельности, так и в смешениях друг с другом. По-

нять какие делают «грязь» в смесях, а на какие оттенки стоит обратить внимание.

Акварельные карандаши и мелки можно рассматривать как один из вариантов акварельной техники, переходным материалом между рисунком и живописью. Акварельные карандаши в себе содержат пигмент, который при прикосновении с водой растворяется. Надо отметить, что у акварельных карандашей и мелков имеется некоторое преимущество перед акварельной краской. Они удобны и просты в применении.

«Чистая» акварельная живопись – это живопись красками без применения белил. Так как акварельные краски прозрачны, то «белилами» служит сама бумага (реже картон). Бумагу для акварельной живописи изготавливают разных сортов по плотности и по фактуре. Цвет, плотность, фактура бумаги имеют большое значение. Лучшей для акварели является плотная бумага с зернистой поверхностью, хорошо проклеена и отбелена. Имеются сорта от мелкозернистой до грубой фактуры, напоминающей мешковину. Фактура способствует глубине звучания цвета, дает возможность акварельной краске легко ложиться на поверхность листа ровными и прозрачными слоями, дольше удерживать влагу в порах. На такой бумаге можно выполнять многочисленные этюды, она позволяет также смывать неудавшиеся места. На бумагу с гладкой поверхностью краски ложатся плохо и легко смываются кистью при наложении последующих слоев, вести длительный этюд на ней трудно. Хорошей бумагой для акварельной живописи является льняная бумага, имеющая высокий уровень белизны.

Равномерному распределению акварельной краски на поверхности бумаги мешает присутствие жировых пятен. Поэтому перед живописью бумагу необходимо промывать дистиллированной водой с использованием нескольких капель нашатырного спирта. Пожелтевшую бумагу можно отбеливать, если промывать ее тампоном смоченной перекисью водорода.

О значимости белизны бумаги в акварельной живописи французский художник Э. Делакруа писал «То, что дает тонкость и блеск живописи на белой бумаге, без сомнения, есть прозрачность, заключающаяся в сущности белой бумаги» [1, с. 6].

Во время работы следует беречь белизну бумаги в светлых местах (блики, белые поверхности предметов и т. д.). Для сохранения светлых мест можно проскабливать записанные места лезвием бритвы, ножом, а на сырой поверхности и черенком кисти. Другой способ – покрыть собираемые светлые места и блики резиновым клеем. После окончания работы над этюдом клей легко снимается мягкой карандашной резинкой.

Художники-акварелисты не рекомендуют использовать в работе свежеприобретенную бумагу. Дело в том, что в ней содержится некоторое количество ингредиентов, например, масло и нужно время, что бы они испарились. Надо дать возможность бумаге «отстояться». Бумага для акварели требует к себе внимания, она может пострадать от небрежного с ней обращения. Запасы необходимо хранить в темном, сухом месте, специально изготовленных папках, где бумага меньше перекашивается и загрязняется и на нее не попадают солнечные лучи. От солнечного света бумага желтеет.

Цвет бумаги является фоном, всегда участвующим в построении колорита всей картины. В акварельной живописи находит применение и предварительное тонирование белой бумаги. Тонированная бумага объединяет живопись, создает колористический фундамент этюда. Ее тон зависит от решаемых художником задач. В акварели часто тонируют бумагу отварами кофе или цикория различной крепости. Красивые оттенки дает чай.

В акварели применяются кисти с мягким волосом – колонковые, беличьи, барсучьи. По форме они могут быть как круглые, так и плоские. В акварели наибольшее применение имеют круглые кисти. Лучшими считаются колонковые кисти, они более прочные и упругие, меньше мнутся. Качество кисти проверяется таким способом. Кисть опускают в воду, затем, вынув из воды, ее встряхивают. Если кончик кисти оказался острым, то кисть считается пригодной для работы.

Для живописи акварелью нужно иметь кисти разных размеров (от № 8 до № 16.). Большая круглая кисть является основным инструментом в живописи акварелью. Ей можно наносить большие объемы краски или писать кончиком кисти. На первых порах можно обходиться большой кистью, с помощью которой художник работает свободно и широко, большими отношениями. По мере того как накапливается опыт работы акварелью, и усложняются учебные и творческие задачи художник должен расширять и набор кистей.

В настоящее время в акварельной живописи используются и мягкие синтетические кисти, обладающие сходными характеристиками. Подобные кисти изготавливают из полиэфирных моноволокон. Синтетические кисти впитывают и высвобождают краску намного быстрее, нежели колонковые и беличьи.

Щетинными или другими жесткими кистями в акварельной живописи обычно не пользуются, за исключением, когда опытные художники-акварелисты используют «щетинку» для достижения и создания специальных эффектов при передаче фактуры, нанесения теней и лепки живописной формы. У щетинной кисти должен быть длинный волос, она должна быть плотной и не очень узкой в ребре, иначе кисть легко разлохмачивается в воде.

Для того, чтобы кисти служили дольше во время работы не оставляйте кисти в сосуде концом вниз. Концы кисти загibaются, заламывается волос, и они становятся не пригодными, в лучшем случае неудобными, в работе. Кисти нужно хранить чистыми и сухими, лучше в вертикальном положении. По окончании работы не следует оставлять кисти в краске, их необходимо хорошо промыть в проточной воде и встряхнуть, чтобы они обрели свою изначальную форму. Чтобы кисти удерживали форму, художники заворачивают их в тонкую полоску бумаги.

Большое значение для работы акварелью принадлежит палитре. Палитра должна иметь чистый белый цвет. Использовать в качестве палитры можно белую керамическую плитку, тарелку, металлические пластины, покрашенные белой краской, также могут подойти пластмассовые палитры, они имеются в некоторых наборах акварельных красок.

Чтобы краска не впитывалась, палитра должна быть твердой, ровной и гладкой. Для того, что бы краска легко ложилась на поверхность палитры и не скатывалась, ее слегка натирают чесноком или луком. Очень часто можно встретить, что учащиеся в качестве палитры используют бумагу. Бумага для этих целей не годится. От воды бумага быстро приходит в негодность, размокает и затрудняет выполнение работы. Недостатками при работе с такой палитрой является то, что рыхлая размокшая бумага забирает из красочной смеси самое ценное – хорошо растворившиеся пигменты, связующие компоненты, в красочную смесь попадают частицы бумаги, клея и нежелательных химических веществ, что лишает ее прозрачности и дает в живописи «грязь».

Любая бумага при смачивании коробится, становится волнистой, что не очень удобно при работе. Поэтому бумагу принято натягивать на картон или специально изготовленный планшет. Для небольших размеров акварельной бумаги можно использовать «стиратор». Стиратор – это планшет определенного размера и охватывающая его рамка большего размера. На планшет накладывается увлажненная бумага, которая закрепляется сверху рамкой. При высыхании бумага натягивается ровно и не коробится. Для более долгого сохранения влажности бумаги под нее можно подложить влажный материал.

На плензере удобно работать на так называемых склейках. Склейка – это пачка листов, имеющая в основании плотный картон или фанеру. Листы бумаги, проклеенные между собой на торцах, образуют блок. Использованный верхний лист снимается, открывая новый для работы.

Специальных мольбертов и этюдников для акварельной живописи не существует. Краски можно носить в любых плоских ящиках. Кисти желательно носить, отдельно завернув в тряпочку или уложить в «кистенок». При ношении кистей в этюднике, они портятся, теряют форму. Воду можно носить во фляжках с широким горлышком.

Кропотливая, обстоятельная подготовка материалов и инструментов для акварельной живописи не должна быть в тягость.

Существует несколько технологических способов работы акварельными красками. Но основными являются два способа: метод лессировок и метод «алла прима». В работе над длительными этюдами чаще применяют первый. Для живописи на плензере, в быстрых этюдах более подходит метод «алла прима».

Лессировка как метод многослойной живописи основан на использовании прозрачности акварельной краски, ее свойства оптического сложения цветов при нанесении одного прозрачного слоя краски на другой. Путем наложения одного слоя краски на другой можно получать более насыщенные оттенки одного цвета, а также образовывать сложные составные цвета. При методе лессировок глубина и насыщенность цвета достигаются путем последовательного перекрытия хорошо просохшего прозрачного слоя другим слоем краски.

Длительный этюд методом лессировок ведут в определенной последовательности. Сначала делают легкий линейный рисунок карандашом или тонкой кистью каким-либо одним цветом, затем кистью прокладывают большие плоскости изображения, но не в полную силу, а как предварительную колористическую подготовку для последующей живописи. С самого начала работы над этюдом надо стараться, как можно вернее передать все отношения натуры. Необходимо установить связь между всеми цветами натуры, все время сравнивать тон краски по насыщенности и светлоте.

Цвет имеет три характеристики: цветовой тон, насыщенность и светлота. Цветовой тон определяет место цвета в спектре: красный – зеленый – желтый – синий. Это главная характеристика цвета. Существуют ахроматические цвета. Это черный, белый, и вся шкала серых. Они не имеют тона. Черный – это отсутствие цвета (оптическое), белый – это смешение всех цветов. Серые цвета получаются от смешения двух и более цветов. Все остальные – хроматические цвета.

Степень хроматичности цвета определяется насыщенностью. Это степень удаленности цвета от серого той же светлоты. Цвета с максимальной насыщенностью – это спектральные цвета, минимальная насыщенность дает полную ахроматику (отсутствие цветового тона).

Светлота – это положение цвета на шкале от белого до черного. Характеризуется словами «темный», «светлый». Максимальной светлотой обладает белый цвет, минимальной – черный. Некоторые цвета изначально (спектрально) светлее – желтый, другие темнее – синий.

Во время работы следует постоянно сравнивать между собой цветовые отношения изображаемых предметов как в натуре, так и в этюде, причем по родству взаимных признаков: свет одного предмета сравнивать со светом другого, тень с тенью и т.д. Необходимо определить в натуре основные контрасты – места и предметы наиболее светлые и наиболее темные по силе тона, чтобы сразу установить различие между самым светлым и самым темным участком натуры. Чаще всего это бывает на переднем плане или специально выделяемых «главных» объектах натуры. Выполняя этюд, нельзя ограничиваться работой над одним каким-либо его местом, стараясь сразу закончить его, без всякой связи с остальным окружением. В природе все взаимосвязано, и нельзя правдиво взять цвет изображаемого предмета изолированно от окружающей его среды.

Вести этюд надо всегда по принципу – от общего к частному. Раскрыв легкими широкими прокладками весь этюд (кроме светлых мест и бликов), убедившись в правильности взятых отношений, можно приступать к дальнейшей работе – лепить форму предметов, прокладывать полутона, тени, рефлексы. В работе с акварелью целесообразно вести работу от светлого к темному. Обычно сначала изображаемые предметы покрывают

широко легкими слоями красок, которые по силе тона соответствуют самым светлым освещенным местам изображаемых предметов. Затем наносят тени. После этого определяют полутона, сравнивая их между собой.

При методе лессировок красочный слой при всей его многослойности (желательно не больше трех слоев, иначе краски теряют прозрачность, получается так называемая «грязь») должен оставаться тонким и прозрачным, чтобы пропускать через себя отраженный от поверхности бумаги свет. Уже при первой прописке необходимо четко наметить контрасты – наибольшие различия по светосиле и соотношению теплых и холодных тонов.

Корпусные, кроющие краски желательно использовать в конце работы для создания большей материальности, предметности, тяжести. Следует помнить, что при высыхании акварельные краски несколько теряют силу цвета – они светлеют примерно на одну треть своей первоначальной силы. Поэтому надо составлять нужные цвета более насыщенными, яркими, для того чтобы избежать вялости живописи.

Другой метод акварельной живописи – метод «алла прима», при котором пишут сразу, без последовательного наложения слоев краски, каждая деталь начинается и заканчивается в один прием. Все цвета берутся сразу в полную силу, что позволяет использовать механические смеси красок, т. е. составлять нужный цвет из нескольких красок на палитре. При работе методом «алла прима» не применяются многократные прописки. Такой метод более приемлем на пленэре. Чаще всего художники-акварелисты применяют оба метода.

Для создания легких переходов цвета, особенно в теневых местах, в касаниях предметов и плоскостей надо, чтобы края наносимых мазков сливались. Для этого бумагу предварительно смачивают водой. Такой способ называется работой «по сырому».

Для замедления высыхания красок при работе можно пользоваться растворами глицерина или меда в воде, на который разводят краски [2].

Надо отметить, что во время работы над живописью акварельными красками, важную роль играет положение бумаги. По этому поводу А. Остроумова-Лебедева писала «При текучести акварельной краски наклон ее играет большую роль. Иногда бумагу приходится класть совсем горизонтально, иногда наклонять в обратную сторону, то есть нижний край картины поднимать. Или наклонять на бок. Зависит от хода работы и от желания художника, куда он хочет направить больше красок» [3, с. 372].

Необходимо понимать, что овладение мастерством акварельной живописи, познается не по книгам. Все познается в длительной практической работе, на личном опыте. Поэтому практика является лучшим методом в овладении техникой акварельной живописи.

Библиографический список

1. Михайлов, А.М. Искусство акварели. – М., 1995.
2. Остроумова-Лебедева, А.П. Автобиографические записки. – М., 2003. – Т. 3.
3. Волков, Ю.В. Работа над живописными этюдами. – М., 1984.

Bibliography

1. Mikhaylov, A.M. Iskuststvo akvareli. – M., 1995.
2. Ostroumova-Lebedeva, A.P. Avtobiograficheskie zapiski. – M., 2003. – T. 3.
3. Volkov, Yu.V. Rabota nad zhivopisnymi etyudami. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 19.03.14

УДК 378.02:372.8

Khokhlova Ye.A., Vinogradova N.G. EDUCATIONAL PROBLEM AS A BASIS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER. The educational problem as a unit of problem solving approach is regarded in the context of the following questions: the difference between an educational problem and a problem task, the degree of a student's cognitive self-dependence in the process of solution of educational problems. The paper says that the educational problem is viewed as a teaching unit, because in the process of solution of an educational problem in contrast to other tasks (of life or science) the assimilation of educational material, the development of creative searching for skills and also the formation of professional competence of a future foreign language teacher take place.

Key words: problem solving approach, educational problem, problem task, professional competence of a future foreign language teacher.

Е.А. Хохлова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. восточных языков и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: hohlova-09@mail.ru; **Н.Г. Виноградова**, канд. филол. наук, доц., зав. секцией кафедры германских языков ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: katipet30@yandex.ru

УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Учебная проблема как единица проблемного обучения рассматривается в контексте следующих вопросов: отличие учебной проблемы от проблемной задачи, степень познавательной самостоятельности студента в процессе решения учебных проблем, функции учебных проблем. В статье показано, что учебная проблема характеризуется как единица обучения в силу того, что в процессе разрешения учебной проблемы, в отличие от других проблем (жизненных, научных), происходит освоение учебного материала, развитие творческих поисковых умений, а также формирование профессиональной компетенции будущего учителя иностранных языков.

Ключевые слова: проблемное обучение, учебная проблема, проблемная задача, профессиональная компетенция учителя иностранных языков.

В свете реформирования системы образования к учителю иностранных языков предъявляются большие требования. Он должен не только хорошо знать свой предмет, но и быть творческой личностью, умеющей видеть и решать жизненно и профессионально важные проблемы. Формированию и развитию профессиональной компетенции может в полной мере способствовать проблемное обучение.

Проблемное обучение, как известно, возникшее в начале XX века (Дж. Брунер, К. Дункер, Дж. Дьюи, Г. Пойа и др.), получило достаточно полное отражение в работах зарубежных (В. Оконь) и отечественных исследователей (А.В. Брушлинский, А.А. Вербицкий, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.) путем разработки его теоретических основ. Вместе с тем, учебная проблема, упоминаемая в отдельных работах по проблемному обучению (А.А. Вербицкий, Е.В. Ковалевская, М.И. Махмутов, Е.Е. Успенская и др.), не явилась предметом специального исследования в качестве единицы проблемного обучения.

Сопоставительный анализ таких единиц обучения, как учебная проблема и проблемная задача (А.А. Вербицкий, В.В. Заботин, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.) позволил выявить их сходство и различие, прежде всего, на основе их определения.

В плане определения проблемная задача/задача и учебная проблема/проблема рассматриваются некоторыми учеными синонимично (А.В. Брушлинский, К. Дункер, В.Т. Кудрявцев, В. Оконь и др.). Так, проблемная задача и учебная проблема/проблема трактуются как цель (К. Дункер); трудность (В. Оконь); противоречие предмета усвоения и противоречие в сознании учащегося (В.Т. Кудрявцев).

Другие исследователи разграничивают данные понятия и определяют задачу как необходимость сознательного поиска (Д. Пойа); цель для мыслительной деятельности субъекта, которая соотносится с заданными условиями (С.Л. Рубинштейн); объективное явление, которое превращается в субъективное только после восприятия и осознания ее учащимися (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов); знаковую модель проблемной ситуации (И.Я. Лернер); формализованную проблемную ситуацию с необходимым и достаточным набором данных и искомым, сформулированным в виде вопроса (А.А. Вербицкий). При анализе структуры проблемной задачи, ученые выделяют разное количество компонентов: неизвестное, данные и условие (Д. Пойа); дано и требование (М.И. Махмутов); условие, требование, искомое (Т.В. Кудрявцев); искомое, свойство, величина, действие (А.М. Матюшкин).

В свою очередь учебная проблема определяется как вопрос (И.Я. Лернер); противоречие, возникающее или существующее в сознании ученика (Е.В. Ковалевская, В.Т. Кудрявцев, М.И. Махмутов); противоречие в процессе познания объекта субъектом или противоречие в учебном материале (Е.В. Ковалевская, М.И. Махмутов). В структуру учебной проблемы авторы включают известное и неизвестное (М.И. Махмутов).

Таким образом, в проблемной задаче выявлены данные и искомые компоненты, в учебной проблеме не задаются такие параметры, в ее основе лежит противоречие, которое нужно вскрыть или усмотреть в учебном материале. Поэтому, если проблемная задача направлена на то, чтобы студент научился

анализировать данные сформулированной задачи, находить способы решения, то учебная проблема нацелена на то, чтобы студент научился видеть, вскрывать противоречия в явлениях действительности.

Степень познавательной самостоятельности студента в процессе решения учебных проблем связана с этапами разрешения противоречия в учебной проблеме. Исследуя этапы решения проблемы, В. Оконь выделяет три этапа: 1) постановка проблемы, 2) решение проблемы, 3) проверка решения [1, с. 38]. Степень самостоятельности мышления и действия, по В. Оконю, зависит от нашего участия в трех звеньях процесса решения. Так, автор пишет: «О полной самостоятельности в мышлении можно говорить в том случае, когда мы сами сумеем поставить перед собой проблему, рационально решить ее и проверить соответствующим образом качество этого решения. Меньшая степень самостоятельности проявляется тогда, когда проблему перед нами ставит кто-нибудь другой, а мы ее решаем и по возможности проверяем решение» [1, с. 38].

Рассматривая степень познавательной самостоятельности студента в постановке и решении проблемы, считаем, вслед за М.И. Махмутовым, что она определяется тем, сформированы ли у него умения: «увидеть» проблему и осознать ее; сформулировать или переформулировать проблему; выдвигать предположения и гипотезы; обосновывать и доказывать выдвинутые гипотезы.

Сравнивая этапы решения учебной и научной проблем, М.И. Махмутов считает, что постановка проблемы начинается с проблемной ситуации. Однако ученый формулирует проблему в итоге анализа проблемной ситуации, возникшей в реальной действительности, а учащийся/студент вычленяет проблему из проблемной ситуации, возникшей по логике процесса обучения, или она создана преподавателем. Общим для постановки проблем являются приемы мыслительной деятельности: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, абстрагирование и обобщение. При решении научной проблемы, М.И. Махмутов предполагает, что у ученого эвристический вид деятельности доминирует над аналитическим, у учащихся/студентов – наоборот. В процессе решения научной проблемы ученый самостоятельно ищет методы и способы решения, учащийся/студент может обратиться к помощи преподавателя. Ученый решает научную проблему в итоге длительных поисков, путем проб и ошибок, путем многократной теоретической или практической проверки. Решая учебную проблему, учащийся/студент ограничен во времени, его действия направляются преподавателем.

Для выявления дидактической ценности учебных проблем рассмотрим функции учебных проблем.

Определяя функции учебных проблем, М.И. Махмутов считает, что учебные проблемы, также как и научные, определяют направления умственного поиска, т.е. деятельности ученика/студента по нахождению способа решения проблемы; формируют познавательную способность, интерес, мотивы деятельности ученика/студента по усвоению новых знаний. Учебные проблемы имеют и специфические функции: для преподавателя учебная проблема является средством управления познавательной деятельности ученика/студента, формирования мыслительных способностей; для ученика/студента учебная проблема служит стимулом активизации мышления, а процесс ее решения – способом превращения знаний в убеждения [2, с. 131].

Для реализации данных функций, согласно М.И. Махмутову, необходимо соблюдать следующие требования: учебная проблема должна быть связана с изучаемым материалом и естественным путем, логически вытекать из него; должна отражать противоречивость информации; должна давать направление познавательному поиску, указывать направление путей её решения; быть сильной; оказывать воздействие на эмоциональное состояние учащегося/студента, заинтересовывать его, побуждать к активной деятельности.

Рассмотрение учебной проблемы позволяет выделить следующие важные для нашего исследования позиции. Учебная проблема – это единица обучения, в основе которой лежит противоречие, которое может быть явным/неявным, вербализованным/невербализованным, сформулированным преподавателем/студентом. Учебная проблема характеризуется как единица обучения в силу того, что в процессе разрешения учебной проблемы, в отличие от других проблем (жизненных, научных), происходит освоение учебного материала и развитие творческих поисковых умений.

Одной из основных дисциплин в подготовке учителей иностранных языков является «Методика обучения иностранным языкам». В трактовке основных методических понятий, категорий существуют различные мнения, концепции, на которых можно создавать учебные теоретические и практические проблемы. Уровень проблемности будет определяться количеством противоречивых/несовпадающих компонентов/концепций в учебном материале. Процесс решения учебной проблемы может проходить по следующим схемам: 1) преподаватель ставит (вскрывает и формулирует) учебную проблему, решает, проверяет решение; 2) преподаватель ставит (вскрывает и формулирует) учеб-

ную проблему и вместе со студентами ее решает, проверяет решение; 3) преподаватель ставит (вскрывает и формулирует) учебную проблему, студенты самостоятельно ее решают и проверяют; 4) студент ставит (вскрывает и формулирует) учебную проблему, решает, проверяет решение.

Учитывая уровень подготовленности студентов, можно на уровне содержания увеличивать или уменьшать количество противоречивых компонентов, на уровне процесса варьировать степень самостоятельности студентов в процессе разрешения учебной проблемы. Работая в группе студентов разного уровня подготовленности, можно создавать индивидуальные, групповые, фронтальные учебные проблемы.

Рассмотрим пример учебной проблемы по теме «Содержание обучения иностранным языкам» второго уровня проблемности (преподаватель вскрывает учебную проблему и вместе со студентами её решает): «В отечественной методике нет единого мнения по поводу того, какие компоненты следует включать в содержание обучения иностранным языкам. Проанализируйте позиции Г.В. Роговой, Г.Н. Гальсковой, А.Н. Щукина и определите, как рассматривается авторами понятие «содержание обучения иностранным языкам», и какие компоненты включают исследователи в данное понятие. Чью позицию Вы разделяете и почему?». В данной учебной проблеме преподаватель только указал на противоречивые концепции, студенты должны сами увидеть их и под руководством преподавателя сделать выводы.

Таким образом, использование учебных проблем в преподавании дисциплины «Методика обучения иностранному языку» позволит студентам критически осмыслить материал, развить творческие умения, овладеть профессиональной компетенцией.

Библиографический список

1. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М., 1975.
2. Оконь, В. Основы проблемного обучения. – М., 1968.

Bibliography

1. Makhmutov, M.I. Problemnoe obuchenie: osnovniye voprosy teorii. – M., 1975.
2. Okonj, V. Osnoviy problemnogo obucheniya. – M., 1968.

Статья поступила в редакцию 03.03.14

УДК 374

Shvalyova T.A. THE DESCRIPTION OF THE KHAKAS GAMES BASED ON THE FOLK TRADITIONS. Games based on the folk traditions bring people of different ages together. Playing together, they cognize customs, culture, traditions of a clan, society that create possibility for communication of people in new playing conditions, which promote physical upbringing and inner development of man.

Key words: ritual, wedding, family, holiday, entertainment games, physical training, physical qualities, traditions.

Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры и спорта Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, e-mail: shvaleva-t@mail.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ ХАКАССКИХ ИГР, ОСНОВАННЫХ НА НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЯХ

Игры, основанные на народных традициях способствуют сближению людей разных возрастных групп. Играя вместе, они познают быт, культуру, обычаи, традиции рода, общества, что создает возможность общения людей в новых игровых условиях, которые способствуют физическому воспитанию человека и духовному его развитию.

Ключевые слова: обрядовые, ритуальные, свадебные, семейные, праздничные, развлекательные игры, физические качества, физическая подготовка, традиции.

Целью нашей работы является создание классификации хакасских игр, в основу которых заложены народные традиции. Материал для исследования собирался из архивных документов Красноярского края, Республики Хакасия, Хакасского государственного музея, Минусинского музея им. Н.М.Мартыанова, археологических и этнографических материалов, сведений информаторов, научных исследований С.А. Шмакова, В.Я. Бутанаева, А.А. Верник, Е.К. Яковлева, В.Ф. Букова.

Игры, основанные на народных традициях, возникали с развитием религии и общества. Вначале появились обрядовые

и ритуальные игры. По этому поводу высказывается С.Шмаков: «В традициях заложен слой мотивационных качеств и способностей, ценностных ориентаций, общих представлений, чувств, настроений, привычек, включаемых в родовой потенциал культуры» [1].

Он утверждает, что «Между обрядами, обычаями много общего и есть разница. В обрядовых играх присутствуют правила-предписания, регулирующие поведение участников. Обычаи более традиционны, для них характерен стереотипный способ поведения участников, воспроизводящих привычные действия,

общепринятый порядок, традиционно установленные правила общественного поведения» [2].

Возникновение традиционных игр у хакасского этноса связано с национальными устоями, сказаниями, легендами, ритуалами, инициациями, шаманизмом. Традиции развиваются, обогащаются опытом новых поколений. Многие из них отвергаются, потом возвращаются вновь. На этой основе возникают обрядовые, свадебные, семейные, родовые игры. Без традиций у народа не будет семейного, трудового, родового и физического воспитания.

В работе В.Я. Бутанаева и Ч.В. Монгуш «Архаические обычаи и обряды саянских тюрков» отмечено, что у хакасов существовали и специальные формы воспитания, превратившиеся со временем в ритуалы. Это обряды посвящения юношей во взрослые члены общества, которые требовали от молодых людей хорошей физической подготовленности и проявления волевых качеств. Среди них особую роль играли инициации. Впоследствии в связи с начавшимся разделением труда по возрастным и половым признакам появились своеобразные формы проверки физической подготовленности юношей [3].

Игры с костями. Астралаги (кости) в качестве игровых костей на территории Хакасии известны с эпохи бронзы. Они были найдены в археологических памятниках и более позднего времени (Таштыкская культура – IV до н. э. – V в н. э.; Тагарская культура – VII-II вв. до н.э.). Археологические свидетельства указывают на глубокую древность игр с астрагалами как на территории Хакасии, так и за ее пределами.

Игры с астрагалами имели у хакасов общее название – *хазых ойыны*. У хакасов-скотоводов особенно распространенными были игры с астрагалами овцы или коровы. Нельзя было дарить астрагалы. Каждая сторона астрагала имела свое название в зависимости от района проживания. Астралаги принимали различное положение. Каждое из них имело в этой игре свое название: кость, лежащая на выпуклой стороне, называется *сына*, на выпуклой – *муга*, стоящая на боку – *таха* и вверх «ногами» – *алчи*. До наших дней сохранились игры с астрагалами такие, как «Стрельба по косулям» (*хазых суэгузун*) или «Прятать астрагал» (*хазых чазырыл*), «Выбей бабки». Характерной особенностью у хакасского народа до сих пор является особое бережное отношение к астрагалам как у детей, так и у взрослых.

Сохранился обычай у народа в ночь на 19 января (Крещение) можно окунуться в проруби три раза, и по поверью тело и душа человека будет чиста. Тысячи людей купаются в проруби в этот день. Другой обычай сохранился на празднике «Масленица». Хакасские дети, подростки и молодежь всю зиму катались с гор на «коровьих ледяшках», а в «Масленицу» их разбивали, так как народ отмечал конец зимы. Юноши в этот праздник залезали на высокий столб за «сапогами» или за платками для своих будущих невест. Чтобы залезть на 5-метровый столб нужно иметь хорошую физическую подготовку и силовые способности. У хакасского народа обрядовые игры проводились с различными целями: проверить физическую готовность людей к охоте; способствовать к богатому будущему урожаю; проявлять поклонение силам природы; почитать религиозные устои народа. В данную группу игр можно отнести следующие игры: «Охотники» (*Анчылар*), «Хазых атызах», «Ноортпас», «Мечеекей», «От-ине». К этим играм у хакасов всегда было особое отношение, так как они олицетворяли будущее. Как описывает В.Я. Бутанаев и А.А. Верник «...недаром охотники брали с собой шамана на охоту, который проводил обряд, напоминающий в движениях повадки животных» [4]. Религиозная мудрость народа была заложена даже в народно-обрядовых играх. Обрядовые игры проходили на свадьбе перед домом жениха или невесты, это такие игры, как: «Убери камень!» (тасты хыйя идерге), «Дай дорогу!» (чол пир), «Проверь свои силы» (кезic сыныхта), «Подними камень» (тас хабары). Именно в таких играх молодежь проверяла свои физические качества: силу, ловкость, координацию движений. В исследованиях В.Ф. Букова приводятся примеры «...на свадьбах и праздниках у качинцев бывают хороводы (*оуны*) с песнями. Играют они и кольцом (колечко – *салзан*), так же, как и русские. Есть у них игра «от тутьзак». Играют также в мяч, жмурки (*чурангай*), горелки (*чазын ойнира*), бабки и камешки (*масойнига*). Вместо бабок употребляют бараны подыжки (*казых*), а на биток берут лодыжку дикой козы (*айра*). Камешки означают различных животных, которые пасутся на определенных местах, загоняются в стада, бодаются и пр.» [5].

Праздничные игры и состязания имели своим назначением спорт силы, ловкости и удали народа. Они имели большое воспитательное значение. Их можно условно разделить на две группы. Первые игры основаны на зрелищности и носили спортивный характер, в них определялся победитель, который награждался призами и подарками: это конные скачки *Аттар чарызы*, *Атнан чарыс*, *Хысты тут*; борьба «Курес», рукоборье (*Хол пазыс*), стрельба в цель (*Миргене аттыс*), поднятие камня (*Тас халханы*), хождение с гириями (*Соортел пазыс*). Другую группу составляют игры увеселительного характера, в основу которых заложены не только проявление физических качеств, но и народный юмор, шутки, необычные исходные положения игроков, вызывающие смех и веселье: перетягивание палки (*Афаснан тартыс*), состязание лошадей – *Аттар тартызы*, «Свет и тень» (чарыхнан харасхы), «Поймай девушку» (хысты туда-ры), «Угадай, кто за тобой» (пипл ал кем кистиде?), «Прыгалки» (сергитес), «Чье яйцо крепче?» (кемны нымырхазы пик), «Свадьбство» (худа) и др. К праздничным играм мы относим *игры-развлечения и игры-хороводы*, которые делились на детские, молодежные и взрослые. Например, игра-хоровод «поймай цветок» (*Чахайах тут*), «Табыл-тобыл», «Две птички» (*iki хусхачах*), «На полянке» (*Ах чазыда*), «Маки» (*Мактар*) [6].

С помощью этих игр-развлечений народ транслировал в мир человека знания о важнейших сторонах физического здоровья людей, умение правильно организовывать свой отдых, сохранять внутрисемейные и родовые отношения. На всех праздниках присутствовали дети, которые впитывали в себя спортивный характер и народный юмор.

Свадебные игры. По сведениям Е.К. Яковлева, на свадьбах у хакасов существовал обычай сряжение невесты: «Подводят к самому порогу юрты коня, и невесту сажают на него сваха (*баширкон эчэм*), невеста начинает плакать, прощается с домашними.... Волосы мажут приготовленной голеной костью барана – *чода*, которую потом бросают собравшейся молодежи: начинается дикая игра, победителем в которой считается тот из родичей жениха и невесты, который завладеет костью и принесет ее в юрту. Иногда молодежи бросается припасенный кошель с мелким башлыком, из-за которого также начинается борьба» [7, с. 84]. Далее, он утверждает, что на свадьбе также проводились игры. Отметим те, которые указывают на насильственное похищение женщины. «*Чода* – борьба из-за кости, начинается свалка, пока кто-нибудь не изловчится принести кость молодым или в назначенное место. *Кургеч куназир* – та же игра, но участвующие сидят на лучших лошадях обоих родов и борьба ведется из-за кожаной фляги с *аракой*. *Курес* – борьба; борцами выступают представители того и другого рода» [7, с. 91].

Мы можем утверждать, что с точки зрения физического воспитания, в процессе схватки молодые люди проявляли силу и ловкость, так как в этой игре есть сменный характер режима работы мышц и непредвиденные игровые ситуации в борьбе. Вся схватка выполнялась со значительной скоростью, где наблюдается еще одно специфическое проявление скоростных качеств – быстрота реакции торможения, когда в связи с изменением ситуации необходимо мгновенно остановиться и начать движение в другом направлении. И хотя в настоящее время эти игры потеряли свою историческую значимость, но двигательные навыки, используемые в единоборствах и противоборствах, сохраняются и передавались в последующие поколения по родам. Сегодня эти навыки используются в различных спортивных и национальных видах борьбы.

Встреча родов является одной из главных традиций народа. После торжественной части проводились спортивные состязания: борьба «Курес», силовое перетягивание, стрельба из лука, поднятию тяжестей, конные скачки, метание аркана и др. Участники состязаний старались сохранить свое лидерство по роду.

Рассмотрев классификацию игр, связанных с обрядами, обычаями и традициями народа, мы выявили, что они имели значительное место в повседневной жизни хакасов: используя игры и состязания на праздниках, свадьбах, участники демонстрировали свою физическую подготовку, способствовали духовному развитию; проявляли умение правильно организовывать отдых; активизировались внутрисемейные отношения во время празднования, появлялась вера в полезность естественных сил природы.

Библиографический список

1. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.
2. Шмаков, С.А. Учимся играя. – М., 2003.
3. Бутанаев, В.Я. Архаические обычаи и обряды саянских тюрков / В.Я. Бутанаев, Ч.В. Монгуш. – Абакан, 2005.
4. Бутанаев, В.Я. Народные праздники Хакасии: учеб. пособие / В.Я. Бутанаев, А.А. Верник, А.А. Ултургашев. – Абакан, 1999.
5. Буров, В.Ф. Хакасия: живая старина в научно-популярных статьях, интервью и очерках. – Абакан, 2006.
6. Швалева, Т.А. Национальные игры и состязания в традиционном физическом воспитании хакасского народа: монография. – Абакан, 2012.
7. Яковлев, Е.К. Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и Объяснительный каталог Этнографического отдела музея. – Минусинск, 1900.

Bibliography

1. Shmakov, S.A. Igrih uchastikhysya – fenomen kul'turh. – M., 1994.
2. Shmakov, S.A. Uchimsya igraja. – M., 2003.
3. Butanaev, V.Ya. Arkhaicheskie obychai i obryadi sayanskikh tyurkov / V.Ya. Butanaev, Ch.V. Mongush. – Abakan, 2005.
4. Butanaev, V.Ya. Narodnihe prazdniki Khakasii: ucheb. posobie / V.Ya. Butanaev, A.A. Vernik, A.A. Ulturgashev. – Abakan, 1999.
5. Burov, V.F. Khakasiya: zhivaya starina v nauchno-populyarnykh stat'yakh, interv'yu i ocherkakh. – Abakan, 2006.
6. Shvaleva, T.A. Nacionaljnihe igrih i sostyazaniya v tradicionnom fizicheskom vospitanii khakasskogo naroda: monografiya. – Abakan, 2012.
7. Yakovlev, E.K. Ehtnograficheskiy obzor inorodcheskogo naseleniya dolinih Yuzhnogo Eniseya i Objhasnitel'nykh katalog Ehtnograficheskogo otdela muzeya. – Minusinsk, 1900.

Статья поступила в редакцию 03.03.14

УДК 378

Shumakova A.V. BASICS OF DESIGNING OF INTEGRATIVE EDUCATIONAL SPACE OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE RUSSIAN SOCIETY. The article deals with contradictions and problems existing in the traditional model of education. The article substantiates the need for the transition from traditional subject-functional system of higher education to «spatial» metasystem model for providing integration of many social and pedagogical system's potentials. The author gives the interpretation of intentions «educational environment of a pedagogical institute», «integrative educational environment of a pedagogical institute». The author pays attention to the essence and specificity of integrative educational environment of a pedagogical institute as a resource of providing qualitatively new level of teacher training.

Key words: educational environment, integrative educational environment of a pedagogical institute, quality of training of a future teacher.

А.В. Шумакова, д-р пед наук, проф., проректор по учебной работе ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: alex-2a@yandex.ru

СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются противоречия и проблемы, существующие в традиционной модели педагогического образования. Обосновывается необходимость перехода от традиционной предметно-функциональной системы высшего образования к «пространственной» метасистемной модели, обеспечивающей интеграцию потенциалов многих социально-педагогических систем. Автор дает трактовку понятий «образовательное пространство педагогического вуза», «интегративное образовательное пространство педагогического института». В статье так же уделяется внимание сущности и специфики интегративного образовательного пространства педагогического института как ресурса обеспечения качественно нового уровня подготовки учителя.

Ключевые слова: образовательное пространство, интегративное образовательное пространство педагогического вуза, качество подготовки будущего учителя.

В современных условиях система образования претерпевает глубокие перемены, характеризующиеся новым пониманием целей и ценностей профессионального образования, его интегративностью, открытостью, гибкостью, вариативностью, экономической целесообразностью. Ответом на вызовы времени становится потребность в новых подходах к формированию человеческого капитала, к созданию инновационной системы обучения и воспитания подрастающего поколения, что обуславливает соответствующее изменение содержания и технологий профессиональной подготовки будущего учителя, способного создавать инновационное образовательное пространство и успешно функционировать в нём, демонстрируя высокую культуру, мобильность, готовность накапливать и применять передовой опыт в различных профессиональных обстоятельствах, нетрадиционно подходить к решению педагогических задач, к организации новых видов педагогической деятельности, проявлять адаптационные способности и стремление к саморазвитию в условиях динамично меняющегося социума. Выпускник педагогического

вуза должен «не просто войти, но и быстро освоиться в педагогической реальности, стать лидером обновления и качества образования» [1, с. 47]. Важно подчеркнуть, что сегодня требуется «...специалист, который выступает субъектом, инициатором новых социальных и технологических идей» [2, с. 15]. Именно с новым осознанием роли педагога в формировании Человека Новой эпохи возможно обеспечить положительную динамику развития социума. В этой связи в подготовке будущих педагогов актуально использовать современные технологии, успешно зарекомендовавшие себя в образовательной практике – например, гуманитарные [3].

В академическом пространстве традиционного педагогического вуза с его монофункциональной направленностью образовательного процесса практически невозможно погружение будущего специалиста во все многообразие профессионально-образующих сред, характерных для действующих в социуме образовательных учреждений и интегрированных в единую метасистемную структуру, что не позволяет обеспечить необходи-

мое качество педагогической подготовки выпускников. Существующая предметно-функциональная система подготовки учителя не способствует формированию целостности представлений студентов о будущей профессиональной деятельности. Педагогические знания, способы обучения и воспитания приобретаются будущим учителем дискретно, характеризуются фрагментарностью, разрозненностью.

Поставленные перед школьным учителем образовательные и воспитательные задачи обуславливают необходимость иного построения образовательного пространства вуза, интегрирующего ресурсные потенциалы различных социально-педагогических систем, благодаря чему может быть актуализирован широкий спектр возможностей профессиональной социализации будущего учителя, обеспечена динамика его профессионального развития. Особую значимость в условиях модернизации российского общества приобретает исследование эффективных способов и алгоритмов перехода от предметноцентрированного вузовского педагогического образования к созданию в нем интегративного образовательного пространства как условия обеспечения качества подготовки учителей.

Интегративное образовательное пространство педагогического вуза представляет собой упорядоченную, целостную, открытую и динамичную систему образовательных элементов, связанных единой оптимально качественной, пространственно-временной, социально-обусловленной и научно-обоснованной структурой, едиными детерминантами, обеспечивающими интеграционные процессы и качество профессиональной подготовки учителя. Данное понятие вносит существенный вклад и в педагогическое регионоведение, раскрывая качественно новые способы профессиональной подготовки учительских кадров в среде своего региона на основе осознания собственной причастности региональной ментальности, культуре, традициям, образу жизни.

Интегративное образовательное пространство педагогического вуза – это многомерный социально-педагогический объект, который выступает ресурсом обеспечения качества профессиональной подготовки учителя. Данный объект характеризуется ценностнообъединяющим единством взаимообусловленных и взаимодействующих кластеров-подпространств. Они функционируют на основе изменения ресурсных потенциалов, входящих в их состав социально-педагогических систем, которые способствуют преемственности подготовки учительских кадров, расширению сферы социальных коммуникаций студентов, включению их в новые виды социально-педагогических практик, моделированию ситуаций развития педагогических компетенций и др. Структура интегративного образовательного пространства педагогического вуза включает: базы педагогических практик; учреждения, осуществляющие опытно-экспериментальную работу; филиалы педагогического вуза; учреждения, обеспечивающие коррекционную помощь и социальную реабилитацию; учреждения художественно-эстетического профиля; магистратуру и аспирантуру; повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров. В системно-целостном аспекте обозначенные субъекты-учреждения интегративного образовательного пространства педагогического вуза реализуют скоординированные образовательные программы различных уровней и направлений в контексте общих интегративных и специфически функциональных образовательных требований.

Таким образом, интегративное образовательное пространство педагогического вуза как духовно-культурная оболочка социума существует как живая и развивающаяся по своим законам структура, наполненная смыслами эмпирико-рациональная реальность, которая образуется разными типами учреждений, общественностью, обеспечивающая современное качество подготовки учителя завтрашнего дня, владеющего интегративными знаниями и опытом, способного в условиях конкуренции расширять и обновлять сферу профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Сергеев, Н.К. Университетское педагогическое образование в современных условиях // Педагогика. – 2011. – № 10.
2. Сериков, В.В. Формирование субъекта социальных инноваций как стратегия профессионального образования // Известия южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 6.
3. Хадикова, Е.Н. Роль гуманитарных технологий в подготовке магистров направления «Педагогическое образование» / Е.Н. Хадикова, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43).

Bibliography

1. Sergeev, N.K. Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennikh usloviyakh // Pedagogika. – 2011. – № 10.
2. Serikov, V.V. Formirovanie sub'yekta social'nykh innovatsiy kak strategiya professional'nogo obrazovaniya // Izvestiya yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. – 2009. – № 6.
3. Khadikova, E.N. Rol' gumanitarnykh tekhnologiy v podgotovke magistr'ov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» / E.N. Khadikova, Yu.V. Sorokopud // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 6(43).

Статья поступила в редакцию 03.03.14

УДК 78:372.8

Polozov S.P. COMPUTER INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING EFFICIENCY IN TEACHING MUSIC. The present article demonstrates the efficiency of teaching music by means of information technologies which contribute to the activation of perception, involuntary mastering of the material, and constant control, thus resulting in high quality of mastering new knowledge.

Key words: computer information technologies, music teaching, teaching efficiency, information field.

С.П. Полозов, проф. каф. теории музыки и композиции Саратовской гос. консерватории им. Л. В. Собинова, г. Саратов, E-mail: polozov@forpost.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ

В статье обосновывается эффективность введения информационных технологий в процесс обучения музыке, использование которых способствует активизации восприятия, непроизвольному усвоению учебного материала, постоянному контролю, что приводит к качественной интериоризации новых знаний.

Ключевые слова: компьютерные информационные технологии, обучение музыке, эффективность обучения, информационное пространство.

Обучение является одним из самых интеллектуально насыщенных видов деятельности человека. Сегодня обретение лю-

бой профессии связано с овладением большим количеством разнообразных знаний и навыков. Соответственно, современ-

ное общество предъявляет к системе образования такие требования, которые ведут к значительному увеличению количества информации, необходимой для усвоения. Хотя информационная нагрузка на обучающегося и так невероятно высока, она продолжает нарастать. Разрешить эту ситуацию экстенсивными методами, за счет бесконечного увеличения количества учебных часов, невозможно. Вот почему современная дидактика активно ищет пути интенсификации обучения [1, с. 6]. В этих условиях компьютерные информационные технологии могут стать средством повышения эффективности обучения.

Главной и самой очевидной предпосылкой целесообразности использования компьютерных информационных технологий в обучении является то обстоятельство, что педагог при традиционной урочной системе не может одновременно организовать несколько информационных потоков, каждый из которых был бы направлен на конкретного ученика [2, с. 21]. В результате он вынужден ориентироваться на абстрактного «среднего» ученика, игнорируя специфику его личного темперамента, уровня знаний, умственных способностей и т. д. Однако объективно необходима организация такой интенсивности потока информации, которая соответствовала бы личным, индивидуальным качествам ученика. Информационная перенасыщенность чревата потерей большого объема учебной информации, а слабая информативность – потерей внимания, интереса, мотивированности. Удержание содержания информационного потока на среднем уровне сложности создаёт оптимальные, эффективные условия обучения [3, с. 17]. Компьютерные технологии индивидуализируют обучение, адаптируются к личным качествам обучающегося, что обеспечивает персональный темп обучения. Это объективно создаёт условия для увеличения эффективности учебного процесса, так как уровень надёжности и достоверности присвоения знаний и навыков повышается.

Чтобы понять, как при помощи компьютерных информационных технологий создаётся эффективная среда обучения, рассмотрим несколько программных продуктов, связанных с обучением музыке. Но прежде следует отметить, что первые попытки автоматизации обучения музыке проявились в 1960-х годах [4]. Сегодня, естественно, музыкальные обучающие компьютерные технологии находятся на ином уровне развития (скриншоты некоторых рассматриваемых здесь программ можно посмотреть в [5]).

Программа «Страна Мелодия» из серии «Антошка» разработана во Франции. Она имеет единую сюжетную линию, в соответствии с которой Антошка (виртуальный персонаж, управляемый, а значит, и идентифицируемый с обучающимся) вместе со своими друзьями путешествует по сказочному миру, выполняя различные музыкальные задания. В целом она реализована в виде своеобразного интерактивного мультфильма.

Структура программы включает в себя 10 относительно независимых блоков, вплетенных в общую сюжетную канву. Движение по сюжетному пространству организовано по традиционной компьютерной технологии квеста, требующей от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. В выполнении этих заданий и заключается основной обучающий эффект.

Так, в одном из блоков воспроизведена игровая ситуация, способствующая выработке чувства метра. По условиям игры, чтобы приготовить чай, необходимо поддержать огонь в костре. Для этого требуется точно в заданном метре нажимать на клавишу, имитируя раздувание мехов. Интересный обучающий блок связан с шитьём костюма. Перед вами швейный аппарат, который необходимо правильно настроить, чтобы сшить костюм. А настраивается он определением ритмических рисунков, издаваемых соответствующими механизмами. По сути, здесь в игровой форме воспроизводится процесс написания ритмического диктанта, а соответственно, воспитывается чувство ритма. Оригинальная дидактическая игра в духе лабиринта заключается в том, чтобы вырвать крота, выведя его из норы. Движение по лабиринту осуществляется в темноте, а направление движения указывается высотой звука: повышение – движение вверх, понижение – движение вниз, сохранение высоты – движение прямо. Так происходит воспитание ощущения звуковысотности.

В программе имеются и другие игры, типа холодно – горячо, прятки, снежки и т. д. При этом каждый блок нацелен на развитие определенного компонента музыкального слуха: высота, длительность, громкость, тембр, интонационная окраска и т. п. Обратим внимание на то, что в программе совсем нет изложения музыкально-теоретического материала, как нет и ни одного нотного знака. Зато вся музыкально-содержательная её часть

облечена в игровую форму, благодаря чему музыкальные знания и навыки приобретаются произвольно, без актуализации. Более того, она организована таким образом, что позволяет обучающемуся самостоятельно исследовать мир музыки. Ряд заданий ориентирован на интуицию и выполняется методом проб и ошибок, что привносит в процесс обучения креативно-познавательный эффект.

Эта программа демонстрирует возможности использования обучающих компьютерных технологий на стадии раннего музыкального воспитания. При этом в постановке и реализации дидактических задач она оказывается вполне самостоятельной.

Отечественная программа «Матроскин учит музыку» из серии «Трое из Простоквашино» по форме также представляет собой своеобразный интерактивный мультфильм с персонажами из книг Эдуарда Успенского. Она имеет строго выстроенный сюжет, в основе которого лежит обучение музыке.

Программа состоит из нескольких блоков, которые в структурном отношении подобны. Каждый раздел начинается с презентации учебного материала в вербальной форме. Здесь используется своеобразная гипертекстовая технология, где гиперссылки вызывают соответствующую звуковую иллюстрацию. Излагает учебный теоретический материал виртуальный педагог, роль которого выполняет один из героев сюжетной линии программы. Завершается каждый раздел тренажерной частью, обозначенной как «тест», где происходит практическое закрепление полученных теоретических знаний. Перейти к следующему разделу, не выполнив итоговое задание невозможно. Такая настойчивость программы приносит свои плоды. Практика показала, что если раздел пройден полностью, включая тестирование, присвоение соответствующих знаний и навыков можно считать гарантированным. За первым разделом наступает второй раздел с новой порцией учебного материала и той же структурой, затем третий, и т. д. Таким образом, в целом образуется анфиладная структура с четкой последовательностью разделов, а следовательно, с постепенным и логически выстроенным ходом обучения. Программа, таким образом, является аналогом традиционного школьного обучения, но облеченная в сюжетно-игровую форму. Её безусловные дидактические достоинства связаны с формированием базовых фундаментальных музыкальных знаний и навыков, хотя и при слабом, нужно признать, присутствии в ней креативного фактора.

Подобным же образом устроена и наиболее известная у нас отечественная программа «Музыкальный класс». В её основе лежат 14 уроков по теории музыки (от нотного письма до музыкальной фактуры). Кроме того, в ней содержатся лекция по истории возникновения и развития музыкальных инструментов симфонического оркестра с их характеристикой, музыкальный диктант, компьютерное фортепиано с тембрами различных музыкальных инструментов, караоке и три музыкальные обучающие игры.

В данной программе обучение теории музыки происходит академическими методами. Голос «за кадром» воспроизводит манеру ведения урока педагогом. Интерфейс программы предельно аскетичен, а диалог с обучающимся сведен к минимуму. Однако среди дополнительных возможностей имеются игровые и творческие средства. Например, чтобы записать музыкальный диктант необходимо правильно расставить птичек на проводах, как ноты на нотных линейках.

Поурочную структуру имеет и американская программа Music Ace. Она состоит из двух блоков, каждый из которых предлагает 24 урока. Если использовать эту программу в учебном процессе и проходить в неделю по одному уроку (а предлагаемый материал в каждом уроке по объёму вполне укладывается в академический час), то обучение в целом займёт два учебных года. Это настоящая автоматизированная обучающая система, полностью воспроизводящая учебный процесс. По желанию можно посмотреть статистику, насколько успешно освоен учебный материал.

Учебный материал программы весьма обширный и охватывает темп, метр, размер, такт, ритм, название нот, знаки альтерации, паузы, ключевые знаки, лады, тональности, интервалы и аккорды. В каждом уроке имеется изложение учебного материала и игры-упражнения на его практическое закрепление. Работа программы опирается на традиционные методы обучения. Однако всё происходит в увлекательной, игровой форме. Здесь имитируется пребывание обучающегося в школьном классе, где урок проводит забавный дирижёр «Маэстро Макс» с хо-

ром «Поющих нот». Изложение учебного материала постоянно подкрепляется разного рода заданиями, благодаря которым обучающийся активно вовлекается в происходящие на экране события. Программа также снабжена увлекательным музыкальным редактором. Самостоятельно расставляя поющие ноты в том или ином порядке, обучающийся может создавать музыку, проявляя свои творческие способности.

Итак, как мы могли убедиться, обучающие программы нередко опираются на некий сюжетный план. Прохождение информационного поля программы с освоением соответствующих знаний и навыков производится на основе четко выстроенного сценария учебных действий, облеченного в некую сюжетную канву, в которой принимают участие различные виртуальные действующие лица. Эти персонажи управляют действиями обучающегося, а значит и процессом обучения. Благодаря персонализации, обучающийся активно втягивается в происходящие на экране события и становится их непосредственным участником. Его вовлечение в разворачивающийся сюжет может быть как прямым, через управление каким-либо действующим лицом, так и косвенным, когда он как бы становится некоторой сверхсилой, помогающей преодолеть возникающие перед виртуальными персонажами проблемы. В любом случае вовлечение в событийный ряд вызывает ощущение непосредственной причастности к происходящему, причём в развитии сюжета обучающемуся отводится главная, решающая роль.

Среди особенностей организации обучения в этих программах отметим следующие обстоятельства. Во-первых, формой предъявления учебного материала здесь является динамический видеоряд. Такая форма, уподобляющаяся мультфильму, сама по себе вызывает интерес и, соответственно, активизирует восприятие. Высокий эмоциональный тонус работоспособности создаёт благоприятные условия для усвоения учебного материала. Во-вторых, предъявление учебного материала часто облекается в игровую форму. В результате внимание обучающегося сосредотачивается не на предметных знаниях, а на сюжетной линии. Данное обстоятельство вызывает непроизвольное усвоение учебного материала, без дополнительных интеллектуальных усилий. В-третьих, за усвоением учебного материала осуществляется постоянный контроль. Это реализуется через наличие в сюжете ряда проблемных ситуаций, которые предлагается решить на основе соответствующих знаний и навыков. При этом поиск решения обучающемуся часто приходится вести в условиях отсутствия у него необходимых знаний, то есть рефлексия предшествует экстерниоризации. Правильное решение в данном случае будет свидетельствовать об успешной интериоризации учебного материала. Естественно, все эти обстоя-

тельства создают предпосылки для эффективного присвоения обучающимся соответствующих знаний и навыков.

Таким образом, использование компьютерных информационных технологий для обучения музыке, очевидно, не следует рассматривать в качестве альтернативы традиционным формам обучения. Само возникновение и развитие этих обучающих технологий зиждется на идее именно модернизации традиционного обучения с целью повышения его эффективности.

Использование компьютерных информационных технологий в учебном процессе имеет большие перспективы. Уже сейчас их востребованность в связи с необходимостью доступа к обширным музыкальным информационным базам достаточно высока, а со временем, по мере расширения мирового информационного пространства, потребность в них будет постоянно расти. В этих условиях нет сомнения, что они, обладая мощными поисковыми средствами, способны существенно увеличить эффективность учебной деятельности. Использование компьютерных информационных технологий в обучении музыке предоставляет возможность построения такой обучающей стратегии, которая стимулирует у обучающегося познавательную активность и побуждает его к рефлексивным процессам. Формируемая в этом случае среда обучения создаёт объективные предпосылки для проявления им самостоятельности и творческой самореализации при решении учебных задач. Обычно здесь он сам инициирует собственное обучение, что является объективной предпосылкой образования наиболее эффективной среды обучения.

В информационно-поисковой и творческой работе важна способность компьютерных информационных технологий удовлетворить запросы обучающегося. Для обучения важно не только отвечать на вопросы, но и уметь их ставить перед собой. Именно с этого начинается творческая и информационно-поисковая работа. Обладая огромными информационными ресурсами, компьютерные технологии предоставляют возможность для реализации этого.

Компьютерные информационные технологии создают особые и весьма эффективные условия для приобретения знаний. Если при традиционном обучении педагог, как правило, *передает* знания, то при работе на компьютере обучающийся *добывает* знания. В последнем случае обучающийся занимает активную позицию, и приобретенные знания действительно становятся его личным достоянием.

Приходя на урок, ученики иногда спрашивают: «А мы сегодня будем играть на компьютере». – «Нет, мы будем сегодня учиться». Действительно, игра и обучение при использовании компьютера, в данном случае, органично сливаются друг с другом. А учиться играя – это так увлекательно.

Библиографический список

1. Полозов, С.П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. – Саратов, 2002.
2. Талызина, Н.Ф. Пути и возможности автоматизации учебного процесса / Н.Ф. Талызина, Т.В. Габай. – М., 1977.
3. Полозов, С.П. Об эффективности музыкальных информационных потоков при передаче знаний в компьютеризированном обучении музыке // Вопросы музыковедения и музыкального образования. – Новокузнецк, 2009. – Вып. 6.
4. Ричмонд, У.К. Учителя и машины. – М., 1968; Столаров, Л.М. Обучение с помощью машин. – М., 1965; Evans J.L., Glaser R., Homme L.E. An Investigation of Variation in the Properties of Verbal Learning Sequences of the «Teaching Machine» Type // Lumsdaine A. A., Glaser R. Teaching Machines and Programmed Learning. – Washington, 1960.
5. Полозов, С.П. Как сделать обучение музыке увлекательным // Музыка и электроника. – 2013. – № 3.

Bibliography

1. Polozov, S.P. Obuchayutkie kompjuternie tehnologii i muzikalnoe obrazovanie. – Saratov, 2002.
2. Talizhina, N.F. Puti i vozmozhnosti avtomatizacii uchebnogo processa / N.F. Talizhina, T.V. Gabaj. – M., 1977.
3. Polozov, S.P. Ob ehffektivnosti muzikalnykh informatsionnykh potokov pri peredache znaniy v kompjuterizirovannom obuchenii muzhke // Voprosih muzhkoznanija i muzhkalnogo obrazovaniya. – Novokuzneck, 2009. – Vihp. 6.
4. Richmond, U.K. Uchitelya i mashinih. – M., 1968; Stolarov, L.M. Obuchenie s pomotshju mashin. – M., 1965; Evans J.L., Glaser R., Homme L.E. An Investigation of Variation in the Properties of Verbal Learning Sequences of the «Teaching Machine» Type // Lumsdaine A. A., Glaser R. Teaching Machines and Programmed Learning. – Washington, 1960.
5. Polozov, S.P. Kak sdelatj obuchenie muzhke uvlekatelnyim // Muzhika i ehlektronika. – 2013. – № 3.

Статья поступила в редакцию 10.03.14

УДК 378.1

Bologova A.A., Goloshumov A.Yu. INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES AS INNOVATIVE MEANS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO INDEPENDENT ACTIVITY. In the research the need of creation of a virtual laboratory complex based on imitating computer models, defining a combination and sequence of realization of forms of game activity from imitating to organizational and activity games, and aimed at the professional development of students is emphasized. A distinctive feature of a virtual laboratory complex from other electronic educational resources is an existence of the specialized software allowing being trained within independent educational professional activity

to make experiment within this laboratory, to observe a course of its course and to receive a necessary data set for the subsequent processing of experiment according to the received task. The main directions of development of this complex and condition of practical application of this complex in educational process of higher education institution are proved.

Key words: educational professional activity, independent work of students, self-education, imitating computer model, infocommunication technologies.

А.А. Бологова, ст. преп. филиала ФГБОУ ВПО «Уральский гос. экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: semenovaanna@inbox.ru; **А.Ю. Голошумов**, канд. пед. наук, руководитель проектов управления проектной практики ОАО «Электронная Москва», г. Москва, E-mail: g-gs@mail.ru

ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье подчеркивается необходимость создания виртуального лабораторного комплекса, основанного на имитационных компьютерных моделях, определяющих сочетание и последовательность реализации форм игровой деятельности от имитационных к организационно-деятельным играм, и направленного на профессиональное развитие студентов. Отличительной особенностью виртуального лабораторного комплекса от других электронных образовательных ресурсов является наличие специализированного программного обеспечения, позволяющего обучающемуся в рамках самостоятельной учебно-профессиональной деятельности провести эксперимент в рамках данной лаборатории, наблюдать ход его протекания и получить необходимый набор данных для последующей обработки эксперимента в соответствии с полученным заданием. Обоснованы основные направления разработки этого комплекса и условия практического применения данного комплекса в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, самостоятельная работа студентов, самообразование, имитационная компьютерная модель, инфокоммуникационные технологии.

В информационном обществе XXI в. определяющим фактором является уровень образованности нации, способность максимально использовать ее интеллектуальный потенциал, развивать прогрессивные технологии. В 2011 году практически завершился процесс перехода вузов России на образовательные стандарты третьего поколения (ФГОСы) [1, с. 89–94]. Как указывает Т.А. Михайличенко, данный переход происходил в рамках интеграции России в европейское образовательное сообщество, а главной инновационной особенностью ФГОСов стал их компетентностный формат, который внес в педагогическую практику преподавателя высшей школы такие новые понятия, как компетенции (результат образования), модульно-рейтинговая система (способ организации учебного процесса и оценки знаний), система зачетных единиц (в оригинале – кредитов), студентоцентрированность (студент в образовательном процессе является не объектом, а субъектом) и др.

В контексте федеральных государственных образовательных стандартов особую значимость приобретает самостоятельная учебно-профессиональная деятельность обучаемого. Понятие «самостоятельность» рассматривается нами как «самостоятельность действий, мышления. Основное условие достаточно глубокого усвоения материала – это его аналитико-синтетическая обработка, которая заключается в самостоятельном анализе новой информации, т.е. выделении в ней основных понятий, установлении причинно-следственных связей и отношений между ними и, таким образом, понимании учебного материала, а в целом, определении в нем главного и второстепенного. Только на основе такого осмысления материала можно самостоятельно рассуждать, доказывать, обобщать» [2, с. 38].

В научно-методической литературе самостоятельность мышления рассматривается как «способность самому увидеть вопрос, требующий решения, и самостоятельно найти ответ на него. Самостоятельный ум не ищет готовых решений, не стремится без надобности опереться на чужие мысли и положения. Он творчески подходит к познанию действительности, ищет и находит новые пути ее изучения, новые факты и закономерности, выдвигает новые гипотезы и теории. Самостоятельность мышления тесно связана с его критичностью и представляет собой важную черту творческой личности» [3, с. 351].

Необходимо заметить, что самостоятельность лежит в основе формирования готовности студентов к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности. Информатизация учебного процесса в вузе и общества в целом выводит на первый план компетенции, определяющие способность работать

в информационных полях. Еще 20-25 лет назад эта компетенция (в современной терминологии), по сути, сводилась к умению работать с журнальной технической литературой. В современных условиях содержание данных компетенций включает в себя следующие основные положения:

- понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества;
- самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии;
- владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации;
- использовать компьютер как средство управления информацией;
- работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- владеть современными средствами телекоммуникаций,
- использовать навыки работы с информацией из различных источников для решения профессиональных и социальных задач;
- соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

Активное привлечение компьютерных технологий в процесс обучения в вузах страны приходится на конец 1960-х годов. В этот период наблюдается спад интереса к техническим средствам обучения, который объясняется многими причинами, как, например, несоответствие технических характеристик устройств потребностям учебного процесса, а также низкая оценка преподавателями роли технических средств в процессе обучения, недостаточное количество дидактических материалов для использования технических средств в обучении студента. Следует также отметить, что практически отсутствовала мотивация преподавателей к использованию этих технических средств – эта деятельность базировалась на их личном энтузиазме [4; 5]. В результате компании, корпорации и госпредприятия получали специалистов без практических навыков работы с современной дорогостоящей техникой и технологическими линиями, не способных анализировать и контролировать основные производственные показатели современных устройств.

Внедрение инфокоммуникационных технологий в научные исследования и учебный процесс, а также оснащение вузов разнообразной компьютерной и телекоммуникационной техникой ослабило интерес к техническим средствам обучения других видов. В настоящее время компьютер стал основным техническим средством, которое используется практически во всех ви-

дах учебной деятельности преподавателей и студентов. Бурное развитие инфокоммуникационных технологий и их успешное внедрение в учебный процесс позволили применять элементы научных исследований в учебном процессе и тем самым привлекать студентов к научно-исследовательской работе.

Человек в современном образовании – это субъект, становящийся в информационной культуре, способный к самостоятельному поиску информации, инновационному мышлению, деятельностному подходу к постановке личностно и социально значимых проблем и их адекватному решению. В современных условиях, когда меняется парадигма образования, инфокоммуникационные технологии становятся одним из самых действенных способов избежать обезлички, стандартизации подходов, они ориентируют на создание активной позиции обучающегося. Сохранение человеком активной роли при работе с интеллектуальными информационно-вычислительными системами важно как в социально личностном плане, так и с точки зрения получения максимального педагогического эффекта в образовании на основе компьютерных технологий.

В качестве инновационного и эффективного обучающего средства компьютерного образования может рассматриваться виртуальный лабораторный комплекс, основанный на имитационных компьютерных моделях, определяющих сочетание и последовательность реализации форм игровой деятельности от имитационных к организационно-деятельностным играм, и направленный на профессиональное развитие студентов [6; 7]. Он является единой программно-информационной средой, состоящей из компьютерных программ, реализующих сценарии учебной деятельности, и специальным образом подготовленных знаний, а именно структурированной информации и систем упражнений для ее осмысливания, осваивания и закрепления.

Реализация технических и технологических решений посредством использования виртуального лабораторного комплекса позволяет осуществить комплексный подход к освоению студентами новых перспективных технологий.

При проектировании виртуального лабораторного комплекса необходимо заложить в него технологические характеристики, позволяющие впоследствии сделать учебно-воспитательный процесс максимально эффективным, и максимально ориентированным на самостоятельную учебную деятельность студентов. Выступая в качестве автоматизированной обучающей системы, виртуальный лабораторный комплекс выполняет следующие функции:

- эффективно управляет деятельностью обучаемого по изучению дисциплины;
- стимулирует учебно-познавательную деятельность;
- обеспечивает рациональное сочетание различных видов учебно-познавательной деятельности с учетом дидактических особенностей каждой из них и в зависимости от результатов освоения учебного материала;
- рационально сочетает различные технологии представления материала;
- при размещении в сети обеспечивает организацию виртуальных семинаров, деловых игр и других занятий на основе коммуникационных технологий.

Реализация отмеченного выше возможна, прежде всего, за счет развития и укрепления материально-технического оснаще-

ния вуза учебно-лабораторными и научными площадями, современной научной аппаратурой, приборами, вычислительной и информационной техникой, а также за счет разработки и производства перспективных моделей технических средств обучения, наглядных пособий, научных приборов и соответствующего оборудования, внедрения инфокоммуникационных технологий с целью создания не только виртуальных лабораторий и комплексов, но и единого информационного образовательного пространства.

Выполнение студентами практических и лабораторных работ на базе современных средств, которое возможно осуществить без участия преподавателя, способствует более глубокому усвоению и изучению учебного материала, а также приобретению практических навыков по экспериментальному исследованию и использованию современной техники и оборудования [8].

Кроме того, использование инфокоммуникационных технологий в образовании позволит осуществлять подготовку кадров заданного профиля, владеющих на базе сети Internet самыми передовыми и высокотехнологичными достижениями ведущих компаний.

Инфокоммуникационные технологии образования включают различные образовательные ресурсы, технологию организации, кадровое и техническое обеспечение образовательного процесса, виртуальную визуализацию среды.

С помощью инфокоммуникационных технологий будущий высококвалифицированный специалист получает возможность доступа к ряду образовательных ресурсов, как, например, к библиотеке электронных изданий, включающей электронные версии основных учебных пособий, методических указаний и справочной литературы по соответствующим дисциплинам; библиотеке автоматизированных лабораторных практикумов, содержащей расчетно-имитационные практикумы по исследованию тех или иных бизнес-процессов.

Отличительной особенностью виртуального лабораторного комплекса от других электронных образовательных ресурсов является наличие специализированного программного обеспечения, позволяющего обучающемуся в рамках самостоятельной учебно-профессиональной деятельности провести эксперимент в данной лаборатории, наблюдать ход его протекания и получить необходимый набор данных для последующей обработки эксперимента в соответствии с полученным заданием.

Виртуальные лабораторные комплексы используют в процессе обучения модели изучаемых явлений и процессов в некоторой предметной области. Если в таком процессе задействованы студенты, у них возникает дополнительная познавательная мотивация, связанная с целями субъектов моделирования (ролевые цели). При этом наблюдается так называемое «дуальное» учебное поведение: обучаемые получают знания, одновременно активно участвуя в их оперативном формировании (производстве).

Использование самых последних достижений в области компьютерных технологий и средств телекоммуникации позволит осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, которые в полной мере будут соответствовать требованиям рынка труда не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня.

Библиографический список

1. Михайличенко, Т.А. О реализации ФГОС в техническом вузе / Т.А. Михайличенко, О.Б. Громова // Высш. образование в России. – 2011. – № 11.
2. Ковалева, Г.Е. Организация самостоятельной работы студентов на основе деятельностной теории учения. – СПб., 1995.
3. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2001.
4. Голошумов, А.Ю. Аксиологические аспекты информационной герменевтики // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 5.
5. Серветник, О.Л. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе вуза в условиях глобализации: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006.
6. Голошумова, Г.С. Имитационные компьютерные модели как инструмент модернизации высшего образования / Г.С. Голошумова, А.А. Богова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2013. – № 1.
7. Голошумов, А.Ю. Активизация герменевтического потенциала инфокоммуникационных ресурсов в профессиональной подготовке будущих юристов / А.Ю. Голошумов, Т.Ю. Федерова, А.М. Балак // Управленец. – 2013. – № 4.
8. Голошумова, Г.С. Факторы развития системы менеджмента качества образования / Г.С. Голошумова, О.А. Костенко // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010. – № 5.

Bibliography

1. Mikhaylichenko, T.A. O realizacii FGOS v tekhnicheskom vuze / T.A. Mikhaylichenko, O.B. Gromova // Vshsh. obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 11.
2. Kovaleva, G.E. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov na osnove deyatel'nostnoj teorii ucheniya. – SPb., 1995.

3. Sovremenniy slovarj po pedagogike / sost. E.S. Rapacevich. – Minsk, 2001.
4. Golosumov, A.Yu. Aksiologicheskie aspekty informacionnoj germenевtiki // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2011. – № 5.
5. Servetnik, O.L. Ispoljzovanie informacionno-kommunikacionnykh tekhnologij v uchebnom processe vuza v usloviyakh globalizacii: dis. ... kand. ped. nauk. – Stavropolj, 2006.
6. Golosumova, G.S. Imitacionnye komp'yuternye modeli kak instrument modernizacii vishsshego obrazovaniya / G.S. Golosumova, A.A. Bologova // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2013. – № 1.
7. Golosumov, A.Yu. Aktivizaciya germenевticheskogo potentsiala infokommunikacionnykh resursov v professional'noj podgotovke budutshikh yuristov / A.Yu. Golosumov, T.Yu. Federova, A.M. Balak // Upravlenec. – 2013. – № 4.
8. Golosumova, G.S. Faktori razvitiya sistemih menedzhmenta kachestva obrazovaniya / G.S. Golosumova, O.A. Kostenko // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2010. – № 5.

Статья поступила в редакцию 10.03.14

УДК 37.013.42

Golosumova G.S., Sizova E.R., Kuznetsova V.V. SPIRITUALITY AS A VALUABLE BASIS OF LIFE AND FORMATION OF AN IDENTITY OF A PERSON. The article contains justification of understanding of spirituality from the point of view of various sciences: philosophy, sociology, psychology, pedagogy, social science; various concepts of understanding of the phenomenon «spirituality» belonging to Russian and foreign scientists are represented; approaches and ways of spiritual formation of a personality, cultural wealth and relations are proved.

Key words: spiritual, spirituality, spiritual life, spiritual activity, cultural wealth, spiritual consumption, spiritual relations, formation and development of a person.

Г.С. Голошумова, д-р пед. наук, проф., зам. директора по научной работе филиала ФГБОУ ВПО «Уральский гос. экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: g-gs@mail.ru; **Е.Р. Сизова**, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru; **В.В. Кузнецова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. художественного образования ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, E-mail: kuznecova@apkprou.ru

ДУХОВНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНОЕ ОСНОВАНИЕ БЫТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В статье дано обоснование понимания духовности с позиции различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики, обществознания; представлены различные концепции русских и зарубежных ученых, касающиеся познания сущности феномена «духовности»; обоснованы подходы и пути духовного становления личности, формирования духовных ценностей и отношений.

Ключевые слова: духовное, духовность, духовная жизнь, духовная деятельность, духовные ценности, духовное потребление, духовные отношения, становление и развитие личности.

Формирование духовности как качества личности, как фундаментального основания мировоззрения человека и его бытия всегда являлось предметом пристального внимания отечественных и зарубежных педагогов. Для русской педагогической мысли испокон века было характерно понимание приоритета духовного начала человека, и именно на это была направлена вся воспитательная работа, все усилия педагогического сообщества. Еще в 1996 году Ш.А. Амонашвили говорил, что педагогика – это «наука, которая способствует возвышению души и духовности человека» [1, с. 103]. Известно, что отечественная педагогика опирается на православное учение о тройственном составе человека в единстве духа, души и тела, поэтому главный вопрос педагогики состоит в том, как в процессе обучения охватить личность целостно, чтобы она была гармонично сформирована во всех отношениях.

Прежде чем рассматривать педагогический аспект духовности как основы становления личности, необходимо проанализировать с общенаучной точки зрения сам феномен «духовность» и раскрыть его сущность как ценностную основу бытия человека.

Духовность на разных уровнях отношения личности с обществом проявляется в разнообразных ипостасях. Поэтому очевидно, что теоретической базой исследования категории духовности являются различные направления знания: философия, психология, политология, социология, обществознание, богословие и т.д. Онтологические аспекты проявления духовности различны: психическая деятельность, работа сознания, нравственный выбор. В ряде исследований духовность определяется как основа человеческой сущности и способ жизни человека. Именно духовность, обладая изначальной заданностью, определяет направление человеческой жизни, является принципом самостроительства.

Анализ понятия «духовность» с позиции первоначальной словообразовательной структуры показывает, что оно соединяет в себе корень слова – Дух, и суффикс «-сть», который возник в русском языке из корня слова «степень» или «ступень». Следовательно, в прямом смысле слово духовность толкуется как степень или ступень проявления Духа в человеке. Это объясняется тем, что только через обращение субъекта к самому себе он исследует собственную субъектную неповторимость.

Близкую трактовку данного понятия предлагает В.И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка». «Духовность» – состояние духовного. Духовный, бесплотный, не телесный, из одного духа и души состоящий... все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [2, с. 137].

В словарь «Русского языка» под редакцией С.И. Ожегова дается интерпретация понятия «духовность» как свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными [3].

Понятие «духовность» в психологическом и этическом аспектах рассматривается с точки зрения качеств личности. Так, И.С. Кон определяет «духовность» как «специфически человеческое качество... характеризующее мотивацию и смысл поведения личности... Духовность – позиция ценностного сознания, свойственная всем его формам – нравственной, политической, религиозной, эстетической, художественной, но особенно существенная в сфере моральных отношений. Духовность характеризуется... бескорыстностью, свободой, эмоциональностью, оторвавшейся от физиологически детерминированных переживаний...» [4].

Л.А. Карпенко, М.Г. Петровский и М.Г. Ярошевский представляют духовность человека как «высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотива-

ционно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности» [5, с. 98].

Таким образом, мы можем говорить о духовности как индивидуальной ценности. Концептуальную основу такого понимания духовности составили труд «Наука о духе» Вильгельма Дильтея и учение о ценностях Генриха Риккерт.

В отличие от эмпирической психологии, изучающей психические явления путем их анализа, предметом изучения психологии, по мнению В. Дильтея, должны стать структура душевной жизни и её внутренние связи, то есть непосредственная психическая деятельность, связанная с переживаниями. Основной характеристикой этого процесса является иррациональность, подсознательность и телеологическая направленность.

Теоретические идеи В. Дильтея положили основу «культурно-исторической школы» и нашли продолжение в трудах немецкого философа и психолога Э. Шпрангера, считавшего основной задачей психологии раскрытие целостной душевной жизни личности.

Для Э. Шпрангера ценностная ориентация имеет не социальное, а духовное начало, и является частью общего человеческого духа. Духовный внутренний мир индивида воспринимается целостно, элементы которого связаны по смыслу. Исходя из ведущей духовной ценности, ученый выделяет шесть типов понимания или шести форм познания жизни [6]:

- теоретический человек – это человек, для которого высшей формой деятельности, определяющей его жизнь, является познание;
- экономический человек – определяющей ценностью жизни является полезность;
- эстетический человек – сконцентрирован на «построение и оформление самого себя»;
- социальный человек – организующим принципом жизни которого является любовь как отношение к ближнему;
- властный человек – внушает другим собственную ценностную установку в стремлении преобладать над другими, другие ценностные мотивы выступают лишь как средство для достижения целей власти;
- религиозный человек – имеет целостную духовную структуру, ориентированную на удовлетворение высшего бесконечного ценного переживания.

Понимание духовности как процесса сознательного самосовершенствования, становления и развития личности позволяет представлять духовность как особый социокультурный способ аккумулировать достижения исторического развития и результаты многообразия человеческого опыта. В этом случае, духовность как совокупность конкретных норм и ценностей, составляющих смысл жизни не только отдельного человека, но и человечества в целом, связывает поколения в культурном и историческом пространстве.

Обоснование понимания духовности мы можем найти и в религиозно-идеалистической концепции Н. Бердяева. Она основана на нескольких позициях. Во-первых, на отрицании материализма и рационализма. По мнению Н. Бердяева материализм приписывает себе такую характеристику как разум, свобода и активность, в то время как эти свойства присущи только духу. Идея свободы является сущностью духа, то есть дух и есть свободы. Во-вторых, философ выделяет особые признаки духа: целостность, любовь, ценность, обращение к высшему божественному миру, единение с ним. Духовность, по мнению Н. Бердяева, есть «высшее качество, ценность, высшее достижение в человеке» [7, с. 399].

Н. Бердяев считал также, что духовность есть задача, поставленная перед человеком в отношении к жизни. В процессе жизни происходит актуализация возможного, того, что до поры до времени находится в скрытом состоянии, поэтому рост духовности осуществляется заключенной в человеке духовной же силой [8]. Феномен духовности – это уровень реальности во внутреннем мире субъекта и в феноменальном мире.

Однако духовность – это не только процесс чувственных переживаний, но и выстраивание определенной иерархии собственных ценностей и жизненных смыслов, позволяющих человеку соотносить свои действия с нравственными идеалами общества. Таким образом, мы можем говорить о духовности как субстанции, определяющей содержание, качество и направление личностного бытия.

Вместе с тем, духовность и нравственность не тождественны религиозности. М.С. Каган считал, что духовность как поня-

тие вышла из религиозного подчинения, однако существует в двух модификациях: религиозной и светской. Если религиозная духовность – это жизнь, отданная служению богу, то светская духовность – это бескорыстное служение людям, мотивируемое не «установкой на себя», а «установкой на другого» [9, с. 721].

Понятие духовности неотрывно связано с понятием духовной потребности, которая формируется социальным окружением в процессе воспитания и образования. При этом духовные потребности человека имеют несколько уровней освоения. Элементарные духовные потребности обеспечивают человеку лишь простую возможность социализации в конкретном обществе. Освоение богатств мировой культуры, участие в их создании формирует более высокий уровень духовных потребностей личности. Следует заметить, что духовные потребности имеют принципиально неограниченный характер, который может сдерживаться лишь уровнем развития общества на данный период. Духовные потребности являются неотъемлемой частью духовной жизни общества, которая представляет важную сторону человеческого бытия.

По мнению В.В. Зеньковского, духовная жизнь в нас не только ни из чего не выводима, но, наоборот, является источником смысловой освещенности душевной жизни нашей. Ученый представляет духовную жизнь как непродуцируемую функцию, так как её источник в откровении об образе Божиим. «Мы не только не являемся собственниками духовной жизни, но наше я, наша личность жива в меру этой проницаемости ее для безостановочного потока духовной жизни» [9, с. 160].

Духовная жизнь человека имеет многосторонние проявления. Она включает в себя рациональные и эмоционально-аффективные стороны, гносеологически-когнитивные и ценностно-мотивационные моменты. Духовная жизнь ориентирована на внешний и внутренний мир человека и многие аспекты проявления духовности.

Духовную жизнь общества составляют также духовная деятельность, духовные ценности, духовное потребление и духовные отношения [10]. В данном контексте очевидно, что художественная культура играет важную роль в духовной жизни человека и общества, воздействуя на него через познание произведения искусства.

Обоснование искусства как высшей ступени проявления абсолютного духа было дано Г. Гегелем в работе «Философия духа». По мнению философа, дух это:

- сознание вообще, обладающее предметом как таковым;
- самосознание, для которого предметом является «Я»;
- единство сознания и самосознания, так как дух созерцает содержание предмета как самого себя и себя самого как определенного в себе и для себя.

Философ рассматривает дух с трех позиций: учения о субъективном духе (антропология, феноменология, психология), учения об объективном духе (право, нравственность, государство) и учения об абсолютном духе как высшей ступени самопознания «абсолютной идеи» (искусство, религия, философия).

Искусство в его понимании выступает как форма конкретного созерцания и представления в себе абсолютного духа как идеала, как форма красоты. Дух постигает идею в искусстве через созерцание образа [11].

Концепция С.С.Аверинцева основана на сопоставлении западной и российской религиозной духовности. Ученый говорит о западной духовности как об ином, более глубоком и существенном уровне, при котором «субъект воли отрекается от своей воли, на котором держатель прав добровольно жертвует ими, на котором отношения между учителем аскезы и его учеником настолько серьезны, что наличие или отсутствие вежливости со стороны учителя просто перестает иметь какое-либо значение» [12, с. 230]. Аверинцев делает вывод, что духовность проявляется во внутреннем плане общения, характеризует глубину и напряженность межличностного общения. Значимым в концепции С.С. Аверинцева представляется, то, что духовность возникает в момент отношения с другим человеком, и эти отношения имеют определенный энергетический настрой, носят эмоционально-волевой характер. Интересно, что такое общение возможно только тогда, когда человек преодолел в себе духовную лень, безразличие, проникся сознанием важности и ценности другой личности [13].

В антропоцентрической философии В.С. Соловьева человек рассматривается как «духовный центр мироздания». По мнению ученого, Мировая Душа соединяется в сознании человека

с Божественным Логосом, образуя чистую форму Всеединства. Духовность, с точки зрения всеединства – есть интегральная характеристика, определяющая человеческую социальную сущность личности. Духовность имеет сугубо личностный характер – это персональная нравственная культура высокого уровня. Все грани духовности опосредствованы нравственностью, испытывают ее влияние. Не менее важно, что в своей концепции В.С. Соловьев рассматривает самосознание человека как часть структуры духа. Самосознание выполняет функцию духовной сосредоточенности. Еще одной гранью духовности является нравственность, основу которой составляют чувство стыда, жалости и благоговения. Все остальные чувства являются производными от них. «Основные чувства стыда, жалости и благоговения исчерпывают область возможных нравственных отношений человека к тому, что ниже его, что равно ему и что выше его. Господство над материальной чувственностью, солидарность с живыми существами и внутреннее добровольное подчинение сверхчеловеческому началу – вот вечные неизблемые основы нравственной жизни человечества» [14, с. 217].

Ключевые идеи философской концепции В.С. Соловьева получили развитие в философских трудах С.Л. Франка, в которых было продолжено исследование мировоззренческих проблем и предложены пути понимания природы человеческой души. Философ размышляет об объективной укорененности человеческой личности в абсолютном всеедином бытии, о взаимном утверждении личности и всеединства. Важнейшим смыслом философской концепции стало понимание абсолютного бытия как единства, открывающегося в процессе самораскрытия глубинной основы человеческого бытия в его внутреннем опыте.

По мнению С. Франка, предметный мир в реальности противостоит человеку, поэтому бытийное сознание лежит за пределами реальности, в абсолютном мире. Духовность – это основа человеческого бытия. Именно глубокая духовность должна стать необходимой основой развития культурных процессов. Отсюда понимание человеческого бытия как материального, так и духовного одновременно. При этом человек живет в двух мирах: в общем для всех предметном мире, где его собственное бытие есть лишь частная реальность, и во внутреннем мире мечтаний, радостей, страданий и переживаний [15].

Понимание духовности дано С.Л. Франком также в исследовании ценностно-нормативной специфики русского мировоззрения. Русская духовность выражает экзистенциальные, внутренние пласты культуры и характеризуется понятием «душа». Духовность раскрывает меру смысловой наполненности человека, характеризует его укорененность в реальности и составляет основу его бытия.

Идея православной соборности постигается философом как коллективное единство индивидуальных душ, как одновременное существование настоящего и прошлого, живых и мертвых, хранящих корневые структуры культуры.

Существенным в философской концепции Франка является обоснование понятий «духовная жизнь» и «душевная жизнь». Философ понимал их как два материально различных слоя внутренней жизни человека. Важнейшим различием является не просто содержание, а характер переживания.

Душевная жизнь, являясь внутренней структурой личности, входит в состав объективной реальности и обладает ее реальностью.

Духовная жизнь – это внутренне содержание человеческого «я» и извне объективно не наблюдаема. Это проявление глубинного «самобытия» человека, раскрываемого только в духовной жизни. «Она качественно точнее, по категориальному роду бытия отлична от всякой объективной действительности» [15].

Несмотря на различие основы понимания духовности, отечественный философ Р.Л. Лившиц предлагает структурировать различные подходы к раскрытию сущности «духовность» с позиции:

- общих концепций, рассматривающих «духовность» в системе человеческих коммуникаций (С.С. Аверинцев, С.Л. Франк);
- реляционных концепций, предлагающих рассматривать «духовность» с точки зрения целостности объекта (В.С. Соловьев);
- эмпирические обнаружения духовности.

Вопросы социального конструирования реальности рассматривает в своих работах 1960-х гг. социолог Томас Лукман, обосновавший понимание духовности как процесса личностной идентичности. В процессе освобождения от зависимости социальных структур происходит сакрализация человеческого сознания, позволяющая человеку сохранить свою автономность. В результате демократической либерализации общества и свойственной ему социальной дифференциации происходит кризис институциональной религиозности, которая сводится лишь к религиозной сфере [15].

В современных западных исследованиях прослеживается тенденция понимать «духовность» в широком смысле слова, как уникальный внутренний опыт переживания человека. В данном контексте интересны результаты исследования понимания религиозности и духовности английского социолога Айлин Баркер. Религиозность: источник вне человека, авторитет – догматы и традиции, источник греха – дьявол, дихотомия – «мы»/«они»; организационная единица религии – институция и семья, коммуникация основана на вертикальной иерархии. Духовность: источник внутри человека, авторитет – личный опыт, источник греха: в недостатке гармонии и/или уверенности человека в себе; дихотомия – взаимная дополнительность «мы-они»; организационная единица духовности – это личность и сеть, коммуникация – это горизонтальная связь. Таким образом, смыслом религии оказывается сакрализация жизни-по-правилам, а смыслом духовности – сакрализация жизни-в-субъектности [16].

Таким образом, анализ различных концепций и методологических подходов позволил обосновать сущность феномена духовности и сделать следующие обобщения:

1. Духовность является внутренней структурой человеческой сущности и связана с внутренней жизнью человека.
2. Духовность обнаруживается в культуре человека, является проявлением ценностной составляющей внутренней жизни.
3. Духовность – это бескорыстное служение людям, основа межличностного общения.

Основываясь на сделанных выводах, можно утверждать, что духовность является важнейшей категорией педагогики, так как в опоре на нее формируется система ценностей растущей личности, отношение человека к миру и к самому себе, происходит осознание себя в мире людей и в мире культуры. Именно через обращение к духовному началу человека педагогика создает базу для становления и развития личности, что определяет актуальность дальнейшего всестороннего изучения категории «духовность».

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Вера в ребенка рождает гениев // Мир психологии. – 1996. – № 2.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1998.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 1992.
4. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – М., 1981.
5. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, М.Г. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону, 1998.
6. Шпрангер, Э. Два вида психологии // Период открытого кризиса. – М., 1980.
7. Бердяев, Н.А. Философия свободного духа. – М., 1985.
8. Бердяев, Н.О назначении человека // Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. – М., 1993.
9. Каган, М.С. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.
10. Зеньковский, В.В. Об образе Божиим в человеке // Вопросы философии. – 2003. – № 12.
11. Каган, М.С. Метаморфозы бытия и небытия: онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб., 2006.
12. Гегель, Г.Ф. Эстетика. – М., 1971. – Т. 3.
13. Аверинцев, С.С. Византизм и Русь: два типа духовности // Новый мир. – 1988. – № 9.
14. Аверинцев, С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. – СПб., 2004.
15. Соловьев, В.С. Оправдание добра. Соч.: в 2 т. – М., 1988. – Т. 1.
16. Франк, С.Л. Предмет знания. Душа человека. – Минск; М., 2000.
17. Лукман, Т. Проблема религии в современном обществе. – М., 1982.
18. Баркер, А. Новые религиозные течения. – СПб., 1997.

Bibliography

1. Amonashvili, Sh.A. Vera v rebenka rozhdает geniev // Mir psikhologii. – 1996. – № 2.
2. Dalj, V.I. Tolkovihy slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka. – M., 1998.
3. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka. – M., 1992.
4. Slovarj po ehtike / pod red. I.S. Kona. – M., 1981.
5. Karpenko, L.A. Kratkiy psikhologicheskij slovarj / L.A. Karpenko, M.G. Petrovskij, M.G. Yaroshevskij. – Rostov-na-Donu, 1998.
6. Shpranger, Eh. Dva vida psikhologii // Period otkrihtogo krizisa. – M., 1980.
7. Berdyaev, N.A. Filosofiya svobodnogo dukha. – M., 1985.
8. Berdyaev, N.O. naznacheni cheloveka // Ehkzistencialnaya dialektika bozhestvennogo i chelovecheskogo. – M., 1993.
9. Kagan, M.S. Trudih po problemam teorii kul'turh. – SPb., 2007.
10. Zenjkovskij, V.V. Ob obraze Bozhie v cheloveke // Voprosih filosofii. – 2003. – № 12.
11. Kagan, M.S. Metamorfoz bihtiya i nebihtiya: ontologiya v sistemno-sinergeticheskom osmihslenii. – SPb., 2006.
12. Gegelj, G.F. Ehstetika. – M., 1971. – T. 3.
13. Averincev, S.S. Vizantiya i Rusj: dva tipa dukhovnosti // Novihy mir. – 1988. – № 9.
14. Averincev, S.S. Poehtika rannevizantijskoj literaturh. – SPb., 2004.
15. Solovjov, V.S. Opravdanie dobra. Soch.: v 2 t. – M., 1988. – T. 1.
16. Frank, S.L. Predmet znaniya. Dusha cheloveka. – Minsk; M., 2000.
17. Lukman, T. Problema religii v sovremennom obthestve. – M., 1982.
18. Barker, A. Novihe religioznihe techeniya. – SPb., 1997.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 786.2;78.03

Kazartseva T.S. THE MUSICAL AND PEDAGOGICAL TRADITIONS AND THE PRINCIPLES OF THE PIANO PLAYING STUDY IN THE CREATIVE WORK OF SERGEI BORTKIEWICZ «FORGOTTEN ROMANTIC». The article examines the creative work of S. Bortkiewicz in the aspect of musical and pedagogical traditions and the principles of «music for children about children».

Key words: musical and pedagogical traditions and principles, piano-playing study, repertoire collections for children, Sergei Bortkiewicz.

Т.С. Казарцева, соискатель НПУ им. М.П. Драгоманова (г. Киев), Ивано-Франковское музыкальное училище им. Дениса Сичинского, преподаватель-методист цикловой комиссии специального фортепиано и педагогической практики, г. Ивано-Франковск, E-mail: pecherytsya71@gmail.com

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ПРИНЦИПЫ ФОРТЕПИАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ «ЗАБЫТОГО РОМАНТИКА» СЕРГЕЯ БОРТКЕВИЧА

В статье рассматривается творчество С. Борткевича в аспекте музыкально-педагогических традиций и принципов «музыки для детей о детях».

Ключевые слова: музыкально-педагогические традиции и принципы, фортепианное образование, репертуарные сборники для детей, Сергей Борткевич.

В современных условиях, согласно интеграционных процессов в музыкальном образовании, формы и методы работы наполняют фортепианное обучение глубоким содержанием, обеспечивая поэтапное формирование основ педагогического мастерства будущего «учителя музыки» (Г.Нейгауз) по классу фортепиано в детских музыкальных школах. Унаследованные музыкально-педагогические традиции и принципы от своих наставников, каждое поколение продолжает и совершенствует их согласно требований своего времени.

«Музыкально образованный человек должен уметь чувственно и путем анализа постигать художественный замысел композитора, воспитать в себе музыкальный вкус, знать образцовые произведения всех эпох и стилей, уметь исполнить музыкальное произведение с возможной точностью и совершенством художественно-технической интерпретации» – утверждал С. Бугославский в начале XX века [1, с. 16].

Украинский педагогический репертуар для фортепиано имеет достаточно развитые традиции и значительные достижения. Подавляющее большинство композиций «создано благодаря усилиям композиторов-педагогов, что и обусловило их практическую педагогическую ценность в виде репертуарных сборников, составленных по принципу последовательного овладения исполнительскими средствами, жанровыми принципами, художественно-образной программой, фольклорными источниками» [2, с. 9]. Такими являются сборники первой половины XX века: «Четыре детские пьесы», «24 детских пьесы» В. Косенка; «Фортепианные произведения для молодежи» Н. Нижанковского; «Колыбельки и шедрилки», «6 миниатюр на украинские народные темы», «Фортепианные пьесы для детей», «Наше солнышко играет на

фортепиано», «Украинские народные песни для фортепиано» В. Барвинского и др.

В дальнейшем сборники и циклы произведений детского фортепианного репертуара имели место в творчестве Н. Сильванского, Н. Степаненка, И. Берковича, Б. Фильца, И. Ковача, В. Сильвестрова. Достоянием педагогического репертуара для начинающих пианистов являются композиции, которые, как и произведения Р. Шумана («Альбом для юношества» соч. 68), Ф. Мендельсона («Песни без слов»), Ф. Шуберта, П. Чайковского («Детский альбом» соч. 39, «Времена года»), Б. Бартока, С. Прокофьева («Детская музыка» соч. 27), призванные не только служить основой для развития исполнительских навыков, технических приемов, способов звукоизвлечения, но и ставят перед юными исполнителями художественно-воспитательные, выразительно-стилевые задачи, адаптированные к средствам композиторского музыкального языка. К этому перечню, без сомнения, можно зачислить имя композитора-пианиста Сергея Борткевича (1877, Харьков–1952, Вена).

С точки зрения воспитания стиливых, художественно-содержательных, агогических, тембральных, артикуляционных, исполнительско-технических навыков игры на фортепиано, потенциал фортепианного творчества «забытого романтика» С. Борткевича (B.N. Thadani, Winnipeg, October 1995) является актуальным заданием методико-исполнительского анализа педагогического репертуара в аспекте музыкально-педагогических традиций и принципов «музыки для детей о детях», что и **определило цель статьи.**

Возрождением имени С. Борткевича в украинской музыкальной культуре можно считать месяц май 2000 года, когда в Киеве

состоялась премьера «Первого фортепианного концерта» соч. 16, солист – заслуженный артист Украины Николай Сук, симфонический оркестр «Филармония» (г. Чернигов) под управлением заслуженного деятеля искусств Украины Николая Сукача. С тех пор произведения композитора неоднократно звучат в разных городах Украины, представляя разнообразие жанровой палитры одного из последних сторонников романтического искусства.

Для современных профессионалов и любителей музыки о Сергее Борткевиче информации недостаточно, тогда как вне пределов Украины сведения о нем и его творчестве можно найти не только во всех значительных энциклопедических изданиях, но и трудах, посвященных истории фортепианной музыки и вопросам педагогики. Называем некоторые из них: «Воспоминания» (Erinnerungen, 1971) самого Борткевича; энциклопедические и справочные издания, критические отзывы, научные статьи, которые охватывают широкую музыковедческую проблематику – Deutschlands, Österreich-Ungarns und der Schweiz Musiker in Wort und Bild, Riemann Musik Lexikon, Deutsche Biographische Enzyklopädie der Musik, Das neue Musiklexikon; материалы H.J. Kalsik, M. Goldstein, B. Schwarz, Ch. Flamm, информация в журналах Die Musik, Zietschrift für Musik, научная статья R. Feldmann, а также публикации W. Georgii, W. Niemann, H. Engel, M. Varro и др.

Об активном участии композитора в развитии отечественного фортепианно-исполнительского искусства узнаем из его творческой биографии. Кроме концертов в 1904, 1908 и 1910 годах в Харькове, после вынужденного возвращения в родной город осенью 1914 года, расширил сферу своей деятельности: организовал Курсы фортепианной игры, вошел в состав педагогов консерватории, открытой Филармоническим обществом им. Н.А. Римского-Корсакова, сольные концерты в гг. Москва, Орел, знакомство со А. Скрябиным, музыкой которого искренне восторгался («Воспоминания»). Поэтому сегодня, когда активизировался интерес к национальной культуре Украины, научное осмысление личности С. Борткевича приобретает особую актуальность.

Некоторые факты исполнительской и педагогической деятельности Борткевича нашли отражение в харьковских дореволюционных периодических изданиях. В учебнике «История фортепианного искусства XIX столетия» Н.Б. Кашкадамовой – профессора Львовской Национальной Музыкальной Академии им. Н.В. Лысенко, вспоминается имя Борткевича, как лучшего ученика А. Бенша [3, с. 436].

Изучая «генеалогическое дерево» пианистической родословной Борткевича, можно утверждать, что он «оказывается „правнуком“ выдающегося представителя венской школы Карла Черни» [4, с. 473]. Карл ван Арк, у него Борткевич занимался в Петербурге, был учеником Т. Лешетицкого, а тот – К.Черни. Последний воспитал Ф.Листа, а его учениками были А. Бенш, А. Райзенауер – педагог Борткевича в Харькове и Ляйпцигской консерватории. Таким образом, листовская традиция (шире – К.Черни) унаследовалась в процессе учебы.

Тесно связанные с его профессиональным образованием и фортепианными произведениями (Этюды-картины: е-moll, соч. 65 № 2; fis-moll, соч.15 № 9) шопеновские вены, поскольку в репертуаре А. Бенша, А. Райзенауера, многих выдающихся исполнителей того времени, да и самого Борткевича, были произведения польского гения. Вследствие этого, традиция виртуозного стиля XIX века стала одной из органических составляющих фортепианной музыки композитора и сохраняет «притягательную силу обаяния романтической поэтики для современных исполнителей» [4, с. 475].

В сфере камерного музицирования шубертовско-менделсоновская традиция у С. Борткевича связана с представлениями об искусстве «бидермаера». Напомним, в фортепианном творчестве композитора равноценное значение занимают небольшие пьесы лирического содержания, танцевальные жанры, со свойственными им скромными масштабами и простотой изложения («Lamentations et Consolations» соч. 17, «Песни без слов» соч. 65, «Три вальса» соч. 27).

С композиторами П. Чайковским и С. Рахманиновым его сближает мелодическая щедрость, эмоциональная искренность. Для сравнения – «Прелюдия» Fis-dur, соч. 66 №1 и «Прелюдия» Es-dur, соч. 23 №6 Сергея Рахманинова. С композиторами Новой российской школы объединяет широкое использование фольклорного материала, лирико-эпический тип драматургии некоторых произведений, богатырская образность, мотивы но-

стальгических воспоминаний, использование приемов аллюзии и цитирования (Рахманинов, Скрябин, Мусоргский), а обобщением традиции выступает «колокольность». Например: «Баллада» соч. 42, «Элегия» соч. 46, детская пьеса «Рим» соч. 21 № 11, тетр. II и «Российская рапсодия для фортепиано с оркестром» соч. 45, где в качестве цитатного материала звучат русские народные песни – свадебная «Звонили звоны в Новгороде» и бурлацкая «Эй, ухнем».

Примечательно, малые формы фортепианной музыки занимают центральное место в творчестве Борткевича. «Из 74 опусов 34 связанные с пьесой, 32 – с циклом пьес. Среди жанров преобладают прелюдия, этюд, танцевальная пьеса, где вальс, мазурка, полонез сосуществуют с менуэтом и гавотом, и являются подтверждением широкого ареала унаследованного музыкально-исторического опыта» [5, с. 12]. В программной музыке равноправное место занимают картины природы, портретные зарисовки, любовные переживания, мотивы путешествий, города и страны, сказочные образы, кукольная тематика и т.п.

Вместе с тем, иная грань композиторского наследия раскрывается в притяжении к камерному типу высказывания, акцентности фортепианных красок, скромности фактурного рисунка, отсутствию внешних эффектов. Как ранее было сказано, циклы произведений обнаруживают в Мастере сторонника искусства «бидермаера» – поэтическую личность, склонную к уединению в домашней атмосфере, в кругу близких за духом людей. Эта составляющая творческой индивидуальности Борткевича дополняется постоянным интересом к миру детства, как в образно-эмоциональном, так и в художественно-воспитательном аспектах, благодаря чему репертуарные сборники пьес условно можно назвать (О. Чередниченко) «музыкой для детей о детях»: «Из моего детства» соч. 14, «Маленькие путешествия» соч. 21 тетр. II, «Малорусские песни», «Три андерсеновские сказки» соч. 30, «Марионетки» соч. 54. И, что особенно характерно, господство в музыке двух сфер – лирической и скерцозной, позволяют композитору продемонстрировать самые тонкие градации личностного высказывания, игровую стихию, полярные образные настроения с яркой эмоциональностью.

С. Борткевич отдает надлежущую дань фольклору, как украинскому, так и российскому, который в его музыке становится одним из действенных средств при создании образа родины, отображению духовных ценностей автора, олицетворению национальной культурного корня. Например: «О чем пела няня» № 1 на мелодию песни «Векот ветры», «Первая любовь» № 4, «Первая печаль» № 5 соч. 14; «Российские сельские девушки» № 1, «Козак» № 2, «Арлекин» № 9 соч. 54. Показательно, что для понимания творческой позиции Борткевича, принципиально существенным является его внимание к своеобразию украинской мелодики, поэтичной неповторимости ее интонаций и неразрывно связывает художника с отечественной музыкальной культурой.

Следовательно, исходя из вышеизложенного, ознакомление с многогранной личностью, жизнью и творческой деятельностью композитора, целеустремленное изучение педагогами-консультантами репертуарных сборников «Музыка для детей о детях» в школе педагогической практики, использования фортепианного творчества в учебных материалах дисциплин «Специальность», «Методико-исполнительский анализ педагогического репертуара», «История фортепианного исполнительства» для студентов-пианистов III–IV курсов музыкальных училищ, будет способствовать возрождению имени Сергея Борткевича в украинской и мировой музыкальной культуре.

Предлагаем авторскую методическую разработку открытого тематического занятия-презентации (дата проведения 17.05.2013 г., студентка IV курса фортепианного отделения М.Луцив, преподаватели цикловой комиссии специальной фортепиано и педагогической практики, студенты IV курса).

ТЕМА: МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ПРИНЦИПЫ ФОРТЕПИАННОГО ТВОРЧЕСТВА УКРАИНСКОГО КОМПОЗИТОРА СЕРГЕЯ БОРТКЕВИЧА

Программа: С. Борткевич «Прелюдия» Fis-dur, соч. 66 № 1, репертуарные сборники для детей «Маленькие путешествия» соч. 21, тетр. 2, «Из моего детства» соч. 14.

Образовательная цель: совершенствование исполнительских навыков игры, связанных с овладением интонационной, темпо-ритмической, ладо-гармонической и артикуляционной выразительностью, развитие стилизованного мышления.

Воспитательная цель: увлечение музыкой и самим процессом обучения; воспитание сценического мастерства, творческой инициативы.

Педагогические условия: целеустремленное наблюдение на основе музыкально-педагогического диагноза.

Методы работы: применение инновационных педагогических технологий – «создание ситуации успеха», проектная технология (презентация статьи М. Луцив [6, с. 275-280] в сборнике материалов VI Всеукраинской научно-практической конференции).

Тип занятия: индивидуальное практическое занятие-презентация.

Основные организационные аспекты урока:

1. Эмоциональная настройка: представить студентку, программу исполняемых пьес, короткая характеристика этапов работы с данными произведениями.

2. Исполнение произведений, совместный анализ (позитивное, замечания, пожелания, слуховой контроль, самоанализ и т.п.).

3. Инструктаж. Задания на перспективу (ближнюю и дальнюю): уточнение последующих способов, вариантов домашней работы в решении звуковых и технических проблем в реализации художественного замысла композитора; формирование звукотворческого воображения у студентки при воссоздании музыкального содержания «Прелюдии», пьес из детского репертуара.

4. Проведение беседы-диалога: стиль композитора (темпы, ритм, динамический план, агогика, педализация); исполнение произведения «в целом» (кульминация, градации звучания f, ff, mp, p, pp); сценическая воля, слуховой контроль; итог исполненного на уроке и конкретизация домашнего задания; проверка знаний по музыкальной терминологии на материале произведений.

5. Общий итог и пожелания студентке в будущей работе с учениками детской музыкальной школы, а именно: научно обосновывать индивидуальные занятия (продумать план-конспект, дополняя интересным теоретическим материалом); применять методы показа на инструменте, увлекая исполнением музыки; использовать методы разнообразного поиска вариантов и способов преодоления предполагаемых трудностей в пьесах; развивать профессиональный язык, богатый доброжелательными интонациями; с учениками изучать фортепианные произведе-

ния С. Борткевича, применяя обретенный опыт на уроках по специальности и педагогической практике.

6. В дополнении подано самостоятельную работу студентки: теоретический и нотный Internet-материал о композиторе; для активизации познавательной деятельности и подготовки к государственному экзамену «Основы педагогического мастерства» представлено индивидуально-творческое задание – технологическая карта «Художественно-педагогическая интерпретация музыкального произведения».

Критерии оценивания: профессиональное исполнение «Прелюдии» Fis-dur, произведений из репертуара учеников школы педагогической практики; применение форм итогового контроля: устные мини-рецензии на теоретическое и практическое исполнение индивидуальных самостоятельных заданий, самоанализ; учет творческой инициативы в умении обобщать аспекты данной проблемы; профессиональный язык, артистизм, активность, ответственность.

Ожидаемые результаты: «Возможно таланты друг от друга загораются, очевидно им интересно конкурировать с равными, а не со слабыми?» (Ш. Амонашвили).

Выводы и перспектива исследования. Индивидуально-творческая познавательная деятельность студентов (результаты музыкально-педагогического диагноза) содействует повышению требований к обобщению и систематизации опорных знаний из дисциплин специального, музыкально-теоретического и практического циклов в образовательно-воспитательном процессе как этапов формирования основ педагогического мастерства студентов-пианистов.

Таким образом, применяя инновационные педагогические технологии, экспериментальное исследование показало, что работа над художественно-содержательным и образно-эмоциональным постижением фортепианных произведений С. Борткевича, позволяет совместить эстетические впечатления студентов с их исполнительским опытом, сформировать самостоятельное суждение и умение аргументированно его высказывать. Собственно, рассматривать музыкально-педагогические традиции, принципы и перспективы фортепианного образования как один из подходов к решению актуальной проблемы – востребованности выпускников музыкальных училищ в условиях современного социума.

Библиографический список

1. Бугославский, С.О музыкальном образовании и о преподавании игры на фортепиано. – Ялта, 1918.
2. Новосядла, І.С. Сучасні тенденції формування українського фортепіанного репертуару для дітей (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. мистецтв. – К., 2011.
3. Кашкадамова, Н.Б. Історія фортеп'янного мистецтва. ХІХ сторіччя: підручник. – Тернопіль, 2006.
4. Чередниченко, О.В. Генезис віртуозного фортепіанного стилю Сергея Борткевича // Мистецька освіта в Україні: традиції, сучасність, перспективи: збірник матеріалів ІV Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2007.
5. Чередниченко, О.В. Фортепіанна творчість С.Борткевича в світлі класико-романтичної традиції: автореф. дис... канд. мистецтв. – Харків, 2008.
6. Луцив, М.А. Естетичні, музично-педагогічні принципи у фортепіанній творчості «забутого романтика» С. Борткевича // Мистецька освіта в Україні: традиції, сучасність, перспективи: збірник матеріалів VII Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2013.

Bibliography

1. Bugoslavskiy, S.O muzikalnom obrazovanii i o prepodavanii igrih na fortepiano. – Yalta, 1918.
2. Novosyadla, I.S. Suchasni tendencii formuvannya ukraїnskogo fortepiannogo repertuaru dlya ditey (kinecj KhKh – pochatok KhKhI st.): avtoref. dis. ... kand. mistectv. – K., 2011.
3. Kashkadamova, N.B. Istoriya fortep'yannogo mistectva. KhKh storichchya: pidruchnik. – Ternopilj, 2006.
4. Cherednichenko, O.V. Genezis virtuoznogo fortepiannogo stilja Sergeya Bortkevicha // Mistecjka osvita v Ukraїni: tradicii, suchasnistj, perspektivi: zbirnik materialiv IV Vseukr. nauk.-prakt. konf. – Lugansjk, 2007.
5. Cherednichenko, O.V. Fortepianna tvorchistj S.Bortkevicha v svitli klasiko-romantichnoї tradicii: avtoref. dis... kand. mistectv. – Kharkiv, 2008.
6. Luciv, M.A. Estetichni, muzichno-pedagogichni principij u fortepiannij tvorchosti «zabutogo romantika» S. Bortkevicha // Mistecjka osvita v Ukraїni: tradicii, suchasnistj, perspektivi: zbirnik materialiv VII Vseukr. nauk.-prakt. konf. – Lugansjk, 2013.

Статья поступила в редакцию 27.03.14

УДК 378 (045)

Kobozeva I.S., Borovkova M.V. MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS FOR CREATION OF AN ENVIRONMENT THAT WOULD DEVELOP MUSICAL ABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.

In the article a problem of formation of motivational readiness of students to create a music-learning environment in preschool educational institution is studied. The notion of «motivational readiness» for this kind of activity is defined and the pedagogical conditions of forming of motivational readiness of students to create a music-learning environment are determined. The data of experimental research of the level of motivational readiness for creating a music-learning environment in a preschool educational institution is described.

Key words: motive, motivational readiness, preschool educational institution, music-developing environment.

И.С. Кобозева, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru; **М.В. Боровкова**, преп. каф. музыкального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: borovkova.marya@yandex.ru

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматривается проблема формирования мотивационной готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Раскрывается понятие «мотивационная готовность» к данному виду деятельности, определены педагогические условия формирования мотивационной готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды. Представлены данные экспериментального исследования уровня мотивационной готовности к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: мотив, мотивационная готовность, дошкольное образовательное учреждение, музыкально-развивающая среда.

Формирование профессиональной готовности студентов-музыкантов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении (далее ДОУ) является одной из задач современного высшего музыкально-педагогического образования. Связано это с тем, что развивающая среда дошкольного образовательного учреждения – это специально организованное социокультурное и образовательное пространство жизнедеятельности ребенка, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. В нашем случае музыкально-развивающая среда, представляет собой специально организованные условия целостного музыкального развития личности детей, в процессе диалогического взаимодействия триады «музыкальное искусство – дети – педагог» [1].

Готовность педагога-музыканта к различным аспектам профессиональной деятельности рассматривается в работах Э.Б. Абдуллина, Л.Г. Арчажниковой, З.А. Барышниковой, И.В. Игольниковой, И.С. Кобозевой, Л.А. Рапацкой, Л.Л. Романовой, З.В. Румянцевой и др. Опираясь на данные исследования, *готовность студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении* мы рассматриваем как субъективное личностное образование, представляющее целостную структурированную систему, включающую мотивационный, когнитивный, деятельностный и креативный компоненты.

На наш взгляд, компонент мотивационной готовности является определяющим фактором в системе смыслообразующих профессиональных ориентаций будущего педагога, который является побудителем к педагогической деятельности в целом.

Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней особым образом определяются «основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение» [2, с. 156].

Под *мотивом* в психологии понимают потребность, то, что побуждает к деятельности человека, ради чего она совершается. Так, например С.Ю. Головин под мотивом понимает побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность [3].

Мотивационная готовность к деятельности сравнительно недавно стала предметом внимания исследователей и поэтому относится в психолого-педагогической науке к той группе понятий, которые являются недостаточно разработанными. Многие авторы мотивационную готовность рассматривают как компонент психолого-педагогической готовности к профессиональной деятельности.

Так, например, М.В. Овчинников под профессиональной педагогической мотивацией понимает совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности [4]. Вместе с тем, С.В. Шишкина, подчеркивает, что личность педагога должна иметь «...сформированное личностно-психологическое качество – установку, входящее в мотивационно-потребностный блок психических свойств человека, от-

ражающий его педагогическую направленность» [5, с. 88]. Следовательно, профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

Таким образом, *мотивационную готовность* студента к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении мы рассматриваем как компонент психолого-педагогической готовности к указанному виду деятельности, аккумулирующий побудительно-смысловые ресурсы и представляющий собой интегративное личностное образование, которое характеризуется осознанием цели предстоящей деятельности и стремлением овладеть педагогическими технологиями создания музыкально-развивающего пространства в дошкольном учреждении.

Опираясь на данное определение с учетом точки зрения Е. А. Лежневой, мы выделили *побудительно-целевой, личностно-волевой, знаниево-технологический, учебно-профессиональный и аксиологический структурные компоненты мотивационной готовности будущего педагога к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ* [6].

Охарактеризуем каждый компонент подробнее:

- *побудительно-целевой компонент* представляет собой осознание важности создания музыкально-развивающей среды в ДОУ, наличие стойкого интереса и стремления ставить и достигать цели в области данного вида деятельности;

- *личностно-волевой компонент* отражает личностные характеристики – целеустремленность, решительность, инициативность (как показатели воли и способности к волевому напряжению и самоконтролю при планировании и осуществлении музыкально-развивающей среды);

- *знаниево-технологический компонент* характеризуется намерением качественно освоить профессиональные знания в области создания музыкально-развивающего пространства и установкой овладеть педагогическими технологиями, обеспечивающими осуществление указанного направления деятельности;

- *учебно-профессиональный компонент* определяется положительным устойчивым отношением к предстоящей деятельности, преобладанием профессиональных мотивов и установкой на реализацию полученных знаний и навыков в профессиональной деятельности;

- *аксиологический компонент* отражает доминирование мотива достижения успеха студентов и потребность в самоактуализации и самореализации, наличие мотива профессионального самосовершенствования как ценностной основы успешной профессиональной деятельности.

В рамках рассматриваемой проблемы нам необходимо было выявить уровень сформированности мотивационной готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ. В обследовании приняли участие 43 человека.

При определении мотивационного компонента готовности к созданию музыкально-развивающей среды мы руководствовались методом анкетирования. Составленная анкета на выявление профессиональной мотивации студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ содержала вопросы, на-

правленные на осознание студентами важности организации музыкально-развивающей среды, выявление интереса к данному виду деятельности и потребности в ее осуществлении в условиях ДОУ.

Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что *важность* создания музыкально-развивающей среды в ДОУ подтверждается большинством респондентов (94% трехбалльных ответов), однако *интерес* к проблеме и специфике ее создания, наблюдается лишь у 28 чел., что составляет 65,1%. 15 чел. – 34,9% студентов дали отрицательные ответы либо оставили эти вопросы без ответов. *Потребность* в осуществлении музыкально-развивающей среды в ДОУ обнаружилась у 23 чел. – 53,5% обучающихся.

Для подтверждения результатов анкетирования и с целью выявления полной картины по мотивационному компоненту готовности была использована методика «Мотивация обучения в вузе» предложенная Т.И. Ильиной. В ней наличествуют три направления изучения мотиваций: приобретение знаний (стремление к приобретению знаний, любознательность); овладение профессией (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); получение диплома (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

В ходе реализации данной методики были обнаружены следующие показатели мотивации обучения в вузе: стремление к приобретению знаний, любознательность отмечается у 31 студента (72,1%); стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества – у 34 обучающихся (79,1%); стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов наблюдалось у 16 студентов (37,2%).

Таким образом, исходя из результатов обследования по выявлению мотивационной готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ, можно заключить, что приведенные выше показатели находятся на среднем уровне, и как следствие требуют разработки необходимых педагогических условий, способствующих повышению положительной мотивации.

Для формирования положительной мотивации студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ нами были разработаны и внедрены в образовательный процесс педагогического вуза следующие педагогические условия:

- включение в вариативную часть профессионального цикла учебного плана курса по выбору «Основы дошкольного музыкального образования»;
- организация внеаудиторных форм работы студентов, стимулирующих интерес к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ;
- включение экскурсий в дошкольные образовательные учреждения с целью знакомства с особенностями организации музыкально-образовательного процесса.

Рассмотрим реализацию данных условий в учебно-образовательном процессе студентов-музыкантов педагогического вуза.

Первое условие заключается во внедрении в вариативную часть профессионального цикла учебного плана курса по выбору «Основы дошкольного музыкального образования» [7].

Изучение данной дисциплины является важным аспектом в профессиональной подготовке педагога-музыканта, так как позволяет не только теоретически и практически решить проблему музыкального развития детей дошкольного возраста, но и способствует формированию компетенций, необходимых для осуществления качественного музыкального образования в дошкольном учреждении. Данный курс интегрирует знания по теории и методике музыкального воспитания детей дошкольного возраста, дошкольной педагогики и психологии, музыкальной психологии, по курсам музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин и педагогике искусства в целом.

Цель изучения дисциплины заключается в оснащении студентов-музыкантов профессионально-ориентированными знаниями в области дошкольного музыкального образования, способствующими организации музыкально-педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, а также развитию профессиональных и индивидуально-личностных качеств обучающихся.

Задачи курса состоят:

- в освоении теоретических и практических знаний в области дошкольного музыкального образования;
- в интеграции знаний по теории и методике музыкального воспитания детей дошкольного возраста, дошкольной педагогики и психологии, музыкальной психологии, актуализация знаний, полученных по музыкально-теоретическим и музыкально-историческим дисциплинам;
- в овладении методами практического применения изученного материала в профессиональной деятельности;
- в накоплении и развитии опыта музыкально-педагогической деятельности в решении психолого-педагогических задач дошкольного музыкального образования.

Теоретические знания, приобретенные студентами в ходе изучения данного курса и их использование в практической деятельности дает возможность студентам окунуться в музыкальный мир дошкольного образовательного учреждения. Изучив основные направления работы музыкального руководителя по организации музыкально-педагогического процесса в ДОУ, попробовав себя в роли музыканта-практика, все это развивает интерес студентов к педагогической деятельности, формирует у обучающихся положительную мотивацию к профессии педагога-музыканта ДОУ и в целом стимулирует будущих педагогов-музыкантов к более глубокому познанию музыкально-образовательного процесса в условиях дошкольного учреждения.

Второе условие заключается в организации внеаудиторных форм работы студентов:

- проведение кураторских часов «Путь в профессию педагога-музыканта ДОУ», в процессе которых осуществляются встречи с практикующими музыкальными руководителями ДОУ, беседы с ними, с выпускниками педвуза и студентами старших курсов. Данная внеаудиторная форма работы ориентирована на то, чтобы увлечь студентов будущей профессией, пробудить у них интерес к деятельности музыкального руководителя ДОУ посредством передачи музыкально-педагогического опыта от старшего поколения младшему;
- проведение тематических вечеров, например таких как «Самая светлая радость на свете – это дошкольники-дети», посвященного знакомству с музыкальной жизнью детей в дошкольном образовательном учреждении. В процессе данного вечера происходит демонстрация фильмов, презентаций с выступлениями детей на музыкальных утренниках, конкурсах, фрагментах занятий или отдельных видов музыкальной деятельности, осуществляющихся на базе ДОУ. Наглядное восприятие процесса музыкального образования детей в непринужденной музыкально-творческой атмосфере, с проявлением чистой детской непосредственности, заставляет задуматься студентов о развитии своих личностных качеств, соответствующий уровень профессиональной готовности к работе с детской аудиторией, побуждает к более качественному освоению необходимых теоретических и практических знаний в области создания музыкально-развивающей среды;
- организация научно-практических конференций, семинаров, круглых столов. К примеру, на базе «Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева» в рамках деятельности научно-исследовательской лаборатории «Непрерывное музыкальное образование» (руководитель профессор И.С. Кобозева) нами был организован республиканский научно-практический семинар «Современные проблемы дошкольного музыкального образования». Среди участников семинара были музыкальные руководители ДОУ Республики Мордовия, преподаватели учреждений высшего и среднего профессионального образования, студенты.

Данный семинар был посвящен обсуждению проблем современного состояния дошкольного музыкального образования в городских и районных дошкольных образовательных учреждениях. Участники семинара обсуждали научно-обоснованные пути развития дошкольного музыкального образования в дошкольных образовательных учреждениях, делились опытом практической работы по развитию детей средствами музыки, обсуждали проблемы организации музыкально-образовательного процесса в ДОУ.

Проведение подобного вида работы позволило студентам погрузиться в профессиональную жизнь педагога-практика, увидеть изнутри проблемы, противоречия которыми живет музыкальный руководитель в современном ДОУ, отметить для себя приоритетные направления работы по созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Третье условие связано с включением экскурсий в дошкольные образовательные учреждения с целью знакомства студентов с особенностями организации музыкально-образовательного процесса в ДОУ, с практической работой педагога-музыканта на музыкальных занятиях, с особенностями музыкального общения с детьми дошкольного возраста.

Пребывая на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях, студенты наблюдали за процессом организации музыкальной деятельности педагога, анализировали основные содержательные компоненты музыкальной деятельности детей, познакомились с программами, по которым работает то или иное ДОУ, с музыкальными традициями и формами осуществления музыкального развития детей как в повседневной жизни детского сада, так и в семье.

Таким образом, выше обозначенные педагогические условия предполагают повышение уровня мотивационного компонента готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ, что подтвердилось в процессе проведения повторного обследования.

Для оценки результатов сформированности *мотивационного компонента* готовности были использованы такие же диагностические методики, что и на предыдущем этапе работы. Путем математических расчетов были сравнены данные по мотивационному компоненту до и после реализации педагогических условий, которые указывали на уменьшение количества студентов, имеющих низкий уровень готовности по данному компоненту, и увеличение процентного показателя на высоком и среднем уровнях.

Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что *важность* создания музыкально-развивающей среды в ДОУ

подтверждается практически большинством респондентов (100 % трехбалльных ответов); *интерес* к специфике ее создания, наблюдается у 38 чел., что составляет 88,4%. 5 чел. – 11,6% студентов дали отрицательные ответы либо оставили эти вопросы без ответов. *Потребность* в осуществлении музыкально-развивающей среды в ДОУ обнаружилось у 35 чел. – 81,4% обучающихся.

В ходе проведения эксперимента обнаружили следующие показатели мотивации обучения в вузе: стремление к приобретению знаний, любознательность отмечается у 40 студентов (93%); стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества – у 38 учащихся (88,4%); стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов наблюдалось у 11 студентов (25,6%).

Таким образом, признавая высокую важность мотивационного компонента готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ, нами были разработаны и внедрены в учебно-образовательный процесс педвуза ряд педагогических условий, реализация которых подтвердила их эффективность в формировании положительной мотивации студентов к вышеуказанному виду деятельности. Мы полагаем, что педагогическое образование «может обеспечить цели и задачи ориентации будущих специалистов на творческое освоение профессии, подготовку музыкально-педагогических кадров на высоком уровне, если процесс профессиональной подготовки, весь учебно-методический арсенал органически включен в общий контекст задач модернизации образования» и возвышения роли учителя как важнейшего фактора музыкально-культурного развития общества [8, с. 296].

Библиографический список

1. Боровкова, М.В. Технология формирования готовности студента к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // Сибирский педагогический журнал: научный журнал. – 2013. – № 12.
2. Кобозева, И.С. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта как средство обеспечения качества непрерывного образования // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль. – 2013. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки).
3. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 2003.
4. Овчинников, М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
5. Шишкина, С.В. Коммуникативные процессы в контексте гуманизации современного музыкально-педагогического образования // Человек и образование. – 2012. – № 3(32).
6. Лежнева, Е.А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2.
7. Боровкова, М.В. Основы дошкольного музыкального образования: программа и методические рекомендации к курсу по выбору / М.В. Боровкова, И.С. Кобозева. – Саранск, 2013.
8. Кобозева, И.С. Музыкальное образование в контексте современной культурной политики // Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки: научный журнал. – Ярославль, 2011. – № 3. – Т. 1.

Bibliography

1. Borovkova, M.V. Tekhnologiya formirovaniya gotovnosti studenta k proektirovaniyu muzhkaljno-tvorcheskoy razvivayutheyj sredih v doshkoljnom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal: nauchnij zhurnal. – 2013. – № 12.
2. Kobozeva, I.S. Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga-muzhkal'nika kak sredstvo obespecheniya kachestva neprerivnogo obrazovaniya // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik: nauchnij zhurnal. – Yaroslavl. – 2013. – № 4. – Т. II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki).
3. Slovarj psikhologa-praktika / sost. S.Yu. Golovin. – Minsk, 2003.
4. Ovchinnikov, M.V. Dinamika motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza: struktura, faktorih i sredstva razvitiya: dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2008.
5. Shishkina, S.V. Kommunikativnihe processih v kontekste gumanizacii sovremennogo muzhkaljno-pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. – 2012. – № 3(32).
6. Lezhneva, E.A. Motivacionnaya gotovnostj buduthego psikhologa k razvitiyu strategii dostizheniya uspekha podrostkov: suthnostj, sostoyanie, perspektivih // Gumanitarihe nauki i obrazovanie. – 2013. – № 2.
7. Borovkova, M.V. Osnovih doshkol'nogo muzhkal'nogo obrazovaniya: programma i metodicheskie rekomendacii k kursu po vihboru / M.V. Borovkova, I.S. Kobozeva. – Saransk, 2013.
8. Kobozeva, I.S. Muzhkal'noe obrazovanie v kontekste sovremennoj kuljturnoj politiki // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik. Gumanitarihe nauki: nauchnij zhurnal. – Yaroslavl, 2011. – № 3. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 378 (045)

Kobozeva I.S., Borovkova M.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF READINESS OF STUDENTS FOR CREATION OF A MUSIC-DEVELOPING ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION.

The article considers pedagogical conditions of forming of readiness of students for creation of a music-developing environment in a preschool educational institution. The experience of realization of complex of pedagogical conditions in the teaching-learning process FSEI HPE «Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evseyev».

Key words: formation of readiness, pedagogical conditions, music-developing environment of a preschool educational institution.

И.С. Кобозева, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru; **М.В. Боровкова**, преп. каф. музыкального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: borovkova.marya@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматриваются педагогические условия формирования готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Показан опыт реализации комплекса педагогических условий в учебно-образовательном процессе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева».

Ключевые слова: формирование готовности, педагогические условия, музыкально-развивающая среда дошкольного образовательного учреждения.

В современных условиях развития педагогической теории и практики высшего музыкального образования активно ведется поиск наиболее оптимальных путей формирования готовности студентов к профессиональной деятельности. Активация данного поиска направлена на подготовку педагога как музыканта, исследователя, новатора и прежде всего как личности, способной к продуктивной работе в музыкально-культурной среде. Следовательно, от качества профессиональной подготовки будущего педагога зависит эффективность организации музыкально-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, центральным ядром которого является создание музыкально-развивающей среды.

Музыкально-развивающая среда, рассматривается нами как специально организованные условия целостного музыкального развития детей во взаимодействии триады «музыкальное искусство – дети – педагог» [1]. Создание данной среды в дошкольном образовательном учреждении предъявляет особые требования к личности педагога-музыканта, который должен:

- четко представлять цель создания специального музыкального пространства, иметь заинтересованность в данном виде деятельности и потребность в ее организации (мотивационный компонент);
- знать структуру, содержание и формы существования музыкально-развивающей среды в дошкольном учреждении (когнитивный компонент);
- владеть технологией организации музыкально-образовательного процесса в музыкальной среде дошкольного образовательного учреждения (деятельностный компонент);
- проявлять творческую активность, находчивость и оригинальность (креативный компонент).

Под формированием готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды мы понимаем процесс ее становления под воздействием управляемых факторов, целенаправленно созданных условий, в качестве которых выступают обучение и воспитание. Формирование готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении должно быть построено на реализации комплекса педагогических условий. Для определения педагогических условий формирования готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении целесообразно обратиться к определению понятий «формирование» и «педагогическое условие».

Категория «формирование» трактуется как становление нравственных качеств (С. П. Баранов), как результат развития личности (И.Ф. Харламов), как определенная степень законченности, устойчивости чего-либо (Е.Н. Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин). Мы разделяем точку зрения В.П. Бездухова, который понятие «формирование» трактует как «оформление достигнутого в определенный период обучения и воспитания на конкретном этапе личностного развития студентов, уровня знаний, умений, опыта деятельности и системы отношений к миру, к людям и к самому себе» [2, с. 20]. Отсюда следует, что формирование как педагогический процесс реализуется при взаимодействии объективных (внешних) и субъективных (внутренних) условий. При этом весьма ценным, с нашей точки зрения, является то, что «внутренние задатки ... обогащаются внешними

влияниями, формируются под их воздействием и одновременно становятся условием преобразования окружающей действительности» [3, с. 2]. Таким образом, задача педагога как организатора внешних воздействий состоит в том, чтобы сыграть ведущую роль в формировании растущей личности студентов, привести их к зрелости и устойчивости внутренней позиции, способной оценивать и контролировать все внешние воздействия.

Известно, что функционирование конкретного педагогического процесса осуществляется в соответствии с целями обучения. «Данный процесс, – пишет Н.И. Чинякова, – является специально упорядоченной, приведенной в систему совокупностью элементов в их расположении, взаимосвязях, действиях и взаимодействиях» [4, с. 41]. Следовательно, для эффективного обучения и достижения высокого уровня результатов учащихся, важно определить последовательность передачи теоретического и практического опыта, то есть рядоположение учебно-воспитательных целей и задач.

Соответствуя современному состоянию педагогического процесса и развиваясь в зависимости от стоящих перед вузом целей и задач, педагогические условия представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования, моделирования и применения элементов содержания, методов, приемов и форм обучения для достижения тех или иных педагогических целей [3]. Формирование готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении будет эффективным лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий. Педагогические условия, в процессе которых происходит реализация музыкально-образовательного процесса будущих педагогов-музыкантов, являются главным фактором, влияющим на положительную динамику развития профессионально-личностных качеств студентов, которые, с точки зрения И. Е. Молостовой, являются стержневыми в «... становлении личности педагога-музыканта как деятельной единицы человеческого сообщества, готовой к постоянному смысловому взаимодействию с другими индивидами» [5, с. 1]. Таким образом, педагогические условия формирования готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды, мы рассматриваем как комплекс взаимосвязанных мер педагогического процесса, соблюдение которых обеспечивает достижение студентами более высокого уровня исследуемой готовности, и к ним относим следующие:

- 1) формирование положительной мотивации студентов к созданию музыкально-развивающей среды в ДОУ;
- 2) введение в учебный план курсов по выбору «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении», «Основы дошкольного музыкального образования»;
- 3) включение в учебно-образовательный процесс элементов практической деятельности студентов в дошкольном образовательном учреждении.

Формирование положительной мотивации является определяющим фактором в системе смыслообразующих профессиональных ориентаций будущего педагога, которая является побудителем к педагогической деятельности в целом. Следовательно, от качества развития интереса к определенному виду деятельности зависит уровень профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности.

В процессе изучения курса «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении» реализовывался когнитивный и деятельностный компонент готовности студента к созданию музыкально-развивающей среды. Введение данного курса по выбору было обусловлено необходимостью обеспечить преемственность и логику в формировании готовности студентов, посредством интеграции и обобщения информации, полученной в процессе изучения курса по выбору «Основы дошкольного музыкального образования» [6; 7]. Компонентами содержания курса по выбору «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении» явились профессионально значимые знания, умения и навыки, обеспечивающие формирование готовности студентов к созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Его структура определялась логикой реализации процесса создания музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении, а используемые методы адекватны методам всей экспериментальной методики обучения.

В программе курса рассматривались вопросы о степени значимости создания музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении; история становления среднего подхода в психолого-педагогических науках; специфика создания развивающей среды в дошкольном учреждении; роль музыкального искусства и художественной деятельности в процессе создания музыкально-развивающей среды; ценность личности ребенка в создаваемой среде; понятие, цель, задачи и принципы построения музыкально-развивающей среды; структурные компоненты и формы организации среды; деятельность педагога по созданию организованной и нерегламентированной музыкально-развивающей среды в дошкольном учреждении.

В результате освоения курса студенты должны знать: основы становления и развития среднего подхода в педагогической теории и практике; цель, задачи и принципы построения развивающей среды в ДОУ; понятие, структуру и формы организации музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении; технологию осуществления музыкально-развивающей среды в ДОУ.

Студенты должны уметь: планировать работу по созданию музыкально-развивающего пространства в ДОУ с учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей детей дошкольного возраста; самостоятельно разрабатывать и реализовывать на практике формы осуществления регламентированной и нерегламентированной музыкальной среды в детском саду; предвидеть конечный воспитательный и развивающий результат и критически анализировать свою деятельность; выполнять творческие работы.

В результате студенты должны владеть: технологией создания музыкально-развивающей среды, способствующей качественному музыкальному развитию личности детей дошкольного возраста.

Практико-ориентированность курса «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении» предполагает вариативное использование таких форм деятельности, как:

- формы квазипрофессиональной деятельности (А.А. Вербицкий), имитирующие процесс музыкального образования в условиях дошкольного образовательного учреждения: моделирование деятельности в деловых играх, тренинг, защита инновационных мини-проектов;
- формы учебно-профессиональной деятельности (основанные на практическом включении элементов музыкального образования детей в учебную деятельность студентов);
- написание рецензий и аннотаций на научные статьи, составление плана-схемы и конспектирование конкретного текста, организация групповых дискуссий, позволяющих высказывать собственную точку зрения, сложившуюся в результате творческой переработки информации по проблеме.

Например использование *форм квазипрофессиональной деятельности* было основано на имитации процесса музыкального образования детей в дошкольном учреждении. Основную часть данных форм составили такие формы обучения как инсценировка, деловая дидактическая игра, групповая дискуссия.

Инсценировка (разыгрывание ролей) представляла собой одну из разновидностей занятий в игровой форме. Студенты знакомились с ситуацией, распределяли между собой роли ее участников. При этом роли распределялись между частью груп-

пы (тогда как остальные студенты выполняли роль активного зрителя, компетентного жюри или детской аудитории), или же студенты разбивались на небольшие группы, представляя коллективные групповые роли. В рамках элективного курса нами использовались инсценировки детских музыкальных сказок, музыкально-творческих игр, ролевых игр – защита музыкально-педагогических мини-проектов на тему «Модель создания музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении глазами будущего педагога-музыканта».

Деловая дидактическая игра как форма учебной деятельности обеспечивала восприятие и усвоение необходимого объема информации; служила эффективным мотивирующим фактором; позволяла вводить в учебный материал актуальные темы развития дошкольного музыкального образования; уделять внимание работе с научной литературой; осуществлять взаимосвязь самостоятельной работы с учебным процессом в целом. Конкретные игровые действия каждого участника деловой игры варьировались согласно индивидуальности студентов, подкреплялись эмоциональным переживанием всех участников, поэтому фиксировался стойкий интерес к играм. Участие в деловой игре мы считали способом самовыражения, где наряду с более прочным усвоением знаний и умений, студент получал моральное удовлетворение, признание своей деятельности группой.

Групповая дискуссия – это совместное обсуждение какого-либо проблемного вопроса, позволяющее прояснить индивидуальные мнения, позиции и установки в процессе непосредственного общения. Круг задач, которые решались в процессе групповой дискуссии: обмен информацией по значимым вопросам; поиск решений конкретных проблем; создание условий для рефлексии и критического мышления. Способы организации групповой дискуссии: в общей группе; в парах / тройках; подгруппах. Во время подготовки к практическим занятиям рекомендовалось студентам обратиться к сформулированным к каждой теме соответствующим вопросам для обсуждения. Групповые дискуссии проводились по таким темам, как: «Зависит ли уровень музыкального развития ребенка дошкольного возраста от педагогической среды в дошкольном учреждении?», «Структура музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении», «Формы и методы организации музыкально-развивающей среды в дошкольном учреждении». Параллельно студентам давались задания творческого характера для самостоятельной работы (составление электронных презентаций, написание и рецензирование научных статей, аннотаций на музыкальные произведения, подготовка к конференциям в формате проведения деловой игры и т.п.).

В настоящее время развитие педагогической науки и практики требует от педагога наличия собственной позиции в обучении и воспитании, что в свою очередь предполагает высокий уровень сформированности у них практических навыков профессиональной деятельности. Следовательно, полученные студентами теоретические знания в ходе изучения дисциплин по выбору «Основы дошкольного музыкального образования» и «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении», должны иметь практическую реализацию на базе дошкольных образовательных учреждений. Основная задача реализации данного условия заключается в формировании основных практических умений в организации музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Поэтому в рамках изучения дисциплин проведение 14 практических занятий происходило в Центре продленного дня на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева». Центр продленного дня является инновационным структурным подразделением, включающим в себя уникально созданную образовательную среду с необходимыми структурными компонентами для развития ребенка каждой возрастной группы. Его назначение заключается в том, «чтобы стать базовым звеном становления личности, обладающей творческими наклонностями, созидательными способностями и стремлением к преобразованию себя и окружающей действительности» [8, с. 26]. Более того, Центр позволяет реализовать инновационные и прикладные научные исследования сотрудников и студентов института в практике обучения детей дошкольного возраста; проводить семинары, консультации для педагогов дополнительного образования, воспитателей дошкольного образовательного учреждения и индивидуальные консультации для родителей по вопросам обучения, воспитания

и развития детей дошкольного возраста [9]. Создание Центра, как утверждает его директор Н. В. Винокурова, позволило организовать непрерывную (еженедельные практические занятия) практическую деятельность студентов, которая обеспечивает закрепление полученных знаний, формирует умение качественно проектировать и организовывать процесс музыкального образования детей дошкольного возраста в условиях создания развивающей среды [10].

Учитывая специфику организации музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении, практические занятия по курсу строились на базе Центра следующим образом:

1 занятие. Знакомство со спецификой работы Центра продленного дня, основными направлениями педагогической деятельности.

2-3 занятия. Анализ музыкально-образовательного процесса, способствующего музыкально-творческому развитию личности детей, основных направлений деятельности музыкального руководителя, программ музыкального образования детей, по которой осуществляется музыкальный процесс в Центре.

4 занятие. Оформление музыкально-предметных уголков, способствующих самостоятельной музыкально-творческой деятельности.

5-6 занятия. Эпизодичное включение студентов в музыкально-педагогическую деятельность, направленное на проведение музыкально-творческих игр.

7-9 занятие. Самостоятельное проведение студентами отдельных видов музыкальной деятельности: слушания музыки, исполнительской деятельности, творческой деятельности с активным применением музыкально-творческих игр.

10 занятие. Разработка заданий, стимулирующих самостоятельную музыкально-творческую деятельность. Подготовка к музыкально-просветительской деятельности на родительском собрании на тему «Средства и методы музыкального развития ребенка в семье» (внеаудиторная форма деятельности).

11-14 занятие. Проведение занятий с активным применением средств, форм, методов музыкального развития детей дошкольного возраста. Организация и проведение праздников «8 Марта – Женский день», «Мы теперь выпускники!» (внеаудиторная форма работы).

Согласно примерному плану организации практической деятельности студентов в Центре продленного дня, мы можем говорить о логике постепенного построения процесса формирования практических умений и навыков, способствующих созданию музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

В заключении важно отметить, что реализация данных педагогических условий была внедрена в учебно-образовательный процесс подготовки студентов профиля «Музыка» и совмещенным профилем «Музыка. Дошкольное образование» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева».

Библиографический список

1. Боровкова, М.В. Технология формирования готовности студента к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // Сибирский педагогический журнал: научный журнал. – 2013. – № 12.
2. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя. – СПб., 1997.
3. Игнатова, И.Б. Психолого-педагогические условия формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству / И.Б. Игнатова, В.Г. Бурыкина // Теория и практика общественного развития: международный научный журнал – 2011. – № 2 [Э/р]. – Р/д: <http://www.teoria-practica.ru>.
4. Чинякова, Н.И. Основы структурирования учебно-концертной подготовки в музыкально-педагогическом образовании // Актуальные проблемы высшего музыкального образования: научно-аналитический и научно-образовательный журнал. – Нижний Новгород. – 2012. – № 5(26).
5. Молостова, И.Е. Реализация принципа культуросообразности в процессе музыкально-исторической подготовке учащихся // Педагогика искусства. – 2010. – № 4.
6. Боровкова, М.В. Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении: программа и методические рекомендации к курсу по выбору / М.В. Боровкова, И.С. Кобозева. – Саранск, 2013.
7. Боровкова, М.В. Основы дошкольного музыкального образования: программа и методические рекомендации к курсу по выбору / М.В. Боровкова, И.С. Кобозева. – Саранск, 2013.
8. Кобозева, И.С. Активизация музыкально-познавательной деятельности детей в процессе обучения игре на фортепиано / И.С. Кобозева, Ю.В. Величко // Актуальные проблемы высшего музыкального образования: научно-аналитический и научно-образовательный журнал. – Нижний Новгород. – 2012. – № 5(26).
9. Винокурова, Н.В. Организация образовательной среды в педагогическом вузе // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. – 2012. – № 5.
10. Винокурова, Н.В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2.

Bibliography

1. Borovkova, M.V. Tekhnologiya formirovaniya gotovnosti studenta k proektirovaniyu muzikhaljno-tvorcheskoy razvivayutheyj sredih v doshkolnom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal: nauchniy zhurnal. – 2013. – № 12.
2. Bezdukhov, V.P. Gumanisticheskaya napravlenost' uchitelya. – SPb., 1997.
3. Ignatova, I.B. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti rossiyskikh i inostrannikh studentov k mezhkul'turnomu sotrudnichestvu / I.B. Ignatova, V.G. Burikhina // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya: mezhnunarodniy nauchniy zhurnal – 2011. – № 2 [Eh/r]. – R/d: <http://www.teoria-practica.ru>.
4. Chinyakova, N.I. Osnovih strukturirovaniya uchebno-koncertnoy podgotovki v muzikhaljno-pedagogicheskom obrazovanii // Aktualniye problemih vihshego muzikhal'nogo obrazovaniya: nauchno-analiticheskiy i nauchno-obrazovatel'niy zhurnal. – Nizhniy Novgorod. – 2012. – № 5(26).
5. Molostova, I.E. Realizatsiya principa kul'turosoobraznosti v processe muzikhaljno-istoricheskoy podgotovke uchastikhshykh // Pedagogika iskusstva. – 2010. – № 4.
6. Borovkova, M.V. Organizatsiya muzikhaljno-razvivayutheyj sredih v doshkolnom obrazovatel'nom uchrezhdenii: programma i metodicheskie rekomendatsii k kursu po vkhboru / M.V. Borovkova, I.S. Kobozeva. – Saransk, 2013.
7. Borovkova, M.V. Osnovih doshkol'nogo muzikhal'nogo obrazovaniya: programma i metodicheskie rekomendatsii k kursu po vkhboru / M.V. Borovkova, I.S. Kobozeva. – Saransk, 2013.
8. Kobozeva, I.S. Aktivizatsiya muzikhaljno-poznavatel'noy deyatel'nosti detey v processe obucheniya igre na fortepiano / I.S. Kobozeva, Yu.V. Velichko // Aktualniye problemih vihshego muzikhal'nogo obrazovaniya: nauchno-analiticheskiy i nauchno-obrazovatel'niy zhurnal. – Nizhniy Novgorod. – 2012. – № 5(26).
9. Vinokurova, N.V. Organizatsiya obrazovatel'noy sredih v pedagogicheskom vuze // Vihshee obrazovanie v Rossii: nauchno-pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 5.
10. Vinokurova, N.V. Innovatsionnaya model' prakticheskoy podgotovki buduthego pedagoga // Gumanitarniye nauki i obrazovanie. – 2012. – № 2.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 37.035.8

Miroshnichenko V.V. SOCIOPEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING CULTURE IN AN INTERETHNIC AND INTERRELIGIOUS DIALOGUE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION. The article considers the issues of the culture formation in interethnic and interreligious dialogue. Sociopedagogical conditions of the culture formation in interethnic and interreligious dialogue in the system of continuous education are explained.

Key words: cultures of interethnic and interreligious dialogue, conditions to form culture of interethnic and interreligious communication, system of continuous education.

В.В. Мирошниченко, доц. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Vlada_V@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

В статье рассматриваются проблемы формирования культуры межнационального и межконфессионального общения. Обосновываются социально-педагогические условия формирования культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: культура межнационального и межконфессионального общения, условия формирования культуры межнационального и межконфессионального общения, система непрерывного образования.

Актуальность исследования проблемы формирования культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования определяется рядом факторов – процессами, происходящими в мировом сообществе, обусловленными обострением внимания к этнической специфике; регионализацией образования как средства жизнеустройства региона, призванного выстроить систему взаимосвязей образования с другими социальными институтами, учитывающими этнонациональный компонент; процессами, происходящими в самом образовании [1].

Среди наиболее значимых работ, раскрывающих возможности формирования в системе непрерывного образования качеств личности, необходимых для эффективного функционирования в современном обществе, к числу которых относится и культура межнационального общения, можно назвать работы отечественных ученых: Л.В. Анжиганова, Ю.М. Аксютин, Н.Г. Маркова, В.И. Матис и др.

Культура в сфере межнационального и межконфессионального общения, толерантность, эмпатия, уважение этнонациональных, культурных, религиозных и иных принадлежностей людей, их права на взгляды и убеждения провозглашены и закреплены в документах многих международных организаций. В Российской Федерации на протяжении последних двадцати лет были приняты и внедрены на всех уровнях такие важные документы, как Конституция Российской Федерации (1993), Концепция государственной национальной политики (1996), Федеральный закон «О национально-культурной автономии», Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» (1997), Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» (2002) и другие, которые были направлены на решение проблем в области межнациональных и межконфессиональных отношений.

Проблеме межнациональных отношений и межнационального общения посвящено значительное количество философской, социологической и психолого-педагогической литературы.

Проведенный анализ научной педагогической и психологической литературы показывает, что в последние годы проблеме формирования культуры межнационального и межконфессионального общения, межэтнической толерантности, эмпатии посвящено значительное количество разноаспектных исследований. Однако многие аспекты формирования культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования по-прежнему мало изучены и требуют отдельного глубокого и всестороннего анализа.

Основными условиями формирования культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования, по нашему мнению, являются:

1) разработка и принятие на уровне конкретного региона специальной программы, разработанной на основе законода-

тельных и нормативных актов федерального уровня и направленной на формирование культуры межнационального и межконфессионального общения, обязательной для всех учреждений и организаций. Это предполагает системный, комплексный подход к решению задач утверждения высокой культуры межнационального и межконфессионального общения, координацию действий всех сил, влияющих на характер межнационального общения;

2) преемственность и непрерывность работы по формированию культуры межнационального и межконфессионального общения на всех ступенях образования;

3) создание толерантного образовательного пространства, содержащего различные межкультурные ситуации, благоприятный социально-психологический климат, направленные на предупреждение межнациональных и межконфессиональных конфликтов в образовательной среде;

4) этнокультурное, межкультурное и поликультурное просвещение детей, подростков, юношей и студенческой молодежи для расширения и углубления знаний о своей культуре, культуре этносов-соседей, о способах межкультурного взаимодействия;

5) формирование культуры межнационального и межконфессионального общения, межэтнической толерантности через использование интерактивных методов;

6) организация межкультурного обучения на основе интеграции содержания различных дисциплин;

7) использование в содержании образования национально-регионального компонента, направленного на углубление знаний о культуре народов, проживающих в данном регионе;

8) включение всех субъектов образовательного процесса в активное межкультурное диалоговое взаимодействие с целью формирования значимых личностных качеств, необходимых для безболезненного общения с людьми разных национальностей и конфессий.

Реализация *первого условия* возможна только при согласованном взаимодействии всех общественных, социальных и педагогических структур как по вертикали, так и по горизонтали, с тем, чтобы выработать единую политику и консолидировать усилия всех заинтересованных сторон в этом направлении.

Конечно же, одним образовательным учреждениям, даже объединившись, проблему эффективного построения работы по формированию культуры межнационального и межконфессионального общения не решить. Это можно объяснить, прежде всего, тем, что школа (гораздо чаще, чем детский сад и средние специальные и высшие учебные заведения) сталкиваются с такой все возрастающей проблемой, как обучение детей-мигрантов, частично или полностью не владеющих русским языком. Даже если учесть, что в стране стали активно разрабатываться, апробироваться и внедряться программы по адаптации и обучению детей-мигрантов, то, во-первых, не каждая школа будет

реализовывать эти программы, а во-вторых, это не снижает риск конфликтов на межнациональной и межконфессиональной почве со стороны местных учащихся. Все это требует скоординированных действий миграционных служб, общественных (прежде всего, национально-культурных центров), образовательных, правоохранительных, социальных и других учреждений в реализации единой системы работы по минимизации конфликтных состояний и повышению общей культуры населения.

Реализация *второго условия* предполагает изучение особенностей каждого возрастного периода в решении этой проблемы. Данное направление для науки не является новым. Специфику каждого возрастного периода для решения проблемы формирования культуры межнационального и межконфессионального общения рассматривали многие ученые: у дошкольников – М.И. Богомолова, А.С. Касимова, А.С. Шапиева; младших школьников – Ж.Г. Алямкина, Е.А. Кочетова; подростков – А.Н. Жолудова, К.И. Султанбаева; в старшем школьном возрасте – И.А. Махрова, И.А. Новикова, Е.А. Тенякова; у студентов – М.Г. Маркова, В.И. Матис, Н.Н. Назаренко, М.Б. Насырова.

Вместе с тем, каждый автор, изучая тот или иной период, делает упор на то, что именно данный возраст является сензитивным для формирования этноидентичности, толерантности, эмпатии, культуры межнациональных и межконфессиональных отношений. Не ставя под сомнение выводы указанных выше ученых, проведем собственный анализ различных возрастных периодов.

Основы культуры межнационального и межконфессионального общения закладываются в дошкольном возрасте.

Все исследователи дошкольного детства сходятся в том, что формирование культуры межнационального и межконфессионального общения лучше всего происходит в старшем дошкольном возрасте. Старший дошкольный возраст – период формирования начальных представлений о дружбе и зарождения дружеских взаимоотношений.

Вместе с тем, этническая идентичность в данном возрасте может быть обозначена как зарождающаяся, «зачаточная». Этнические представления ребенка-дошкольника нестабильны и несистематичны: как таковая этническая идентичность отсутствует, но имеются отдельные проявления иных идентификаций, которые можно расценивать как базовые для развития будущей этноидентичности. Дети не всегда могут назвать собственную национальность, национальность родителей, путают названия наций, городов; вызывает трудности дифференцированность представлений о своем и другом этносе. Высказывания дошкольников о различиях между этническими группами достаточно аморфны [1, с. 63-75].

Ряд авторов (Л. Парамонова, Т. Алиева, А. Арушанова) утверждают, что особенности межэтнического восприятия обусловлены возрастом и социальными условиями развития. С одной стороны, дети до 6 лет имеют достаточно размытое представление о своей национальности, в то же время уже в 4 года у ребенка начинает формироваться отношение к человеку другой национальности. В этом возрасте ребенка еще характеризуют эмоциональная отзывчивость, открытость, доверчивость и отсутствие этнических стереотипов, что позволяет ему вступать в свободное общение с людьми разных национальностей. Поэтому одной из главных задач воспитателей является сформированность у детей дошкольного возраста доброжелательного, уважительного отношения к представителям других этнических коллективов, приобщение к культурным ценностям разных народов.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом развития этнической принадлежности, формирования национальных чувств, стереотипов, ценностей и интернационального мировоззрения.

В младшем школьном возрасте складываются все предпосылки для развития этноидентичности. Он характеризуется своеобразным «скачком» в развитии когнитивного компонента этнической идентичности – повышением общего уровня этнической осведомленности. При этом эмоциональный компонент отличается неустойчивостью этнических оценок, переживаний, чувств. Дети уже способны идентифицировать себя как представителя страны или города, но могут легко отказаться от принадлежности к своему этносу, поменять отношение, принять негативную оценку собственного этноса [1].

Одним из наиболее сложных периодов формирования культуры межнационального и межконфессионального общения является средний школьный (подростковый) возраст.

В этом возрасте общение является ведущим видом деятельности и фактором развития личности подростка. В общении у подростков формируются и развиваются коммуникативные способности, включающие умение вступать в межличностные отношения, которые являются основой для формирования межнациональных отношений.

Формированию культуры межнационального и межконфессионального общения в подростковом возрасте способствуют: интерес подростков к образу жизни других людей, внимание к вопросам собственной культурной идентичности, стремление заявить о своем мнении по многим волнующим взрослых проблемам, определение своей позиции в сфере человеческих отношений, развитие рефлексии и чувства социальной ответственности. В то же время младший подростковый возраст (10-13 лет) может быть обозначен как этноцентричный. Данный возрастной период отличается бурным ростом аффективного компонента этноидентичности, она начинает приобретать большую актуальность и значимость, чем в младшем школьном возрасте. Повышаются эмоциональные оценки собственной этнической группы. Но при этом присутствует аутистическая враждебность, выражающаяся в предпочтении своей этнической группы при нетерпимом отношении к другим, восприятии взаимодействия между ними как агрессивного [2].

Кроме того, можно наблюдать снижение степени симпатии к людям своей страны от младшего школьного возраста к младшему подростковому (от 9 лет к 13 годам), затем отмечается повышение значений по данному фактору (от 13 к 15 годам) и своего максимума достигает к старшему школьному возрасту (17 лет).

При оценке привлекательности другого этноса по мере взросления (от 9 до 13 лет) происходит резкое снижение привлекательности других этносов, а к старшему подростковому возрасту (15 лет) положительное отношение к людям чужих стран повышается и уже имеет тенденцию к сохранению в старшем школьном возрасте [3].

В старшем подростковом возрасте наблюдается сравнительная четкость и дифференцированность когнитивного компонента этноидентичности – этнические знания, этническая категоризация сформированы и стабильны. Снижается категорично-позитивная оценка собственной этнической принадлежности и своего народа, старшие подростки вырабатывают более критическое отношение к своему этносу, появляется более адекватное, позитивное отношение к другим народностям, повышается этнотолерантность.

Старшие школьники уже осознанно относят себя к представителям той или иной этнической группы, их отношения к своей этнической группе становятся более прочными. При этом эмоциональное отношение к другим этносам переходит в рациональное. Такие новообразования, как высокая чувствительность к окружающим социальным влияниям, максимализм, импульсивность, делают юношей в ситуациях межэтнической напряженности агрессивными, неуправляемыми.

В студенческом возрасте начинают проявляться субъективные особенности мышления: критичность, гибкость ума, конкретность, быстрота мыслей, любознательность и пылливость ума, его глубина, логичность и доказательность мышления. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения.

Именно в юношеском возрасте закладываются основы дальнейшего социального поведения личности, в т.ч. способность к эмпатии или конфликтность, социальная изолированность, позитивное или заведомо негативное отношение к представителям другой нации, религии, социальной среды.

Особое значение для студентов приобретает собственная жизненная позиция. Предпосылками этого являются повышенный интерес к себе, своему собственному миру, развитие рефлексии, стремление к отстаиванию собственного мнения, позиции.

Как отмечают В.П. Комаров и О.В. Исаева, студенческий возрастной период имеет свои психолого-педагогические особенности, «характеризуемые эмоциональной незрелостью, открытостью, внушаемостью, малым жизненным опытом, самоидентификацией не на основе общечеловеческих ценностей, а под влиянием коллизий в сфере культурных, национальных, социальных и других отношений» [4, с. 114].

Таким образом, можно констатировать, что в каждом возрастном периоде создаются определенные предпосылки для формирования каких-то компонентов культуры межнационального

и межконфессионального общения. И если на каком-то этапе такая работа не проводилась, появляется опасность развития этнических стереотипов, предрассудков и т.д.

Реализация *третьего условия* во многом зависит от того, как педагог, работающий с детьми, подростками, юношами, в том числе и со студентами (для которых проблема взаимоотношений между людьми разных национальностей и вероисповеданий актуальна вследствие большей мобильности по сравнению с детьми и подростками), трактует культурные различия в образовательной среде. М.Ю. Чибисовой проведен феноменологический анализ восприятия педагогами этнокультурных различий, а также сформулированы задачи профессионального развития, исходя из вариантов поведения [5, с. 213-214].

1. Педагог игнорирует существование этнокультурных различий, полагает их несущественными для педагогической деятельности.

2. Существование культурных различий в принципе признается, но социальные нормы воспринимаются как культурно универсальные («Неужели непонятно, что значит уважать старших?»).

3. Культурные различия понимаются как ценностно-нормативные особенности, но сам педагог придерживается этноцентрической позиции, полагая, что инокультурным семьям необходимо принять нормы и правила принимающего общества.

4. Культурные различия понимаются как ценностно-нормативные особенности, причем педагог находится на этнорелятивистской позиции, рассматривая межкультурную коммуникацию как диалог.

Кроме того, создание толерантного образовательного пространства требует его тщательного проектирования и разработки. Проектирование толерантного образовательного пространства, в котором воспитывается культура межнациональных и межконфессиональных взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, способствует, с одной стороны, сохранению этнокультурной самобытности, а с другой, – углублению знаний о культурных особенностях проживающих в регионе этносов. Создание такого образовательного пространства предполагает:

- насыщение образовательно-воспитательных программ и элективных курсов этнокультурным, этнолингвистическим содержанием и обеспечение их освоения на когнитивном, эмоциональном и деятельностно-поведенческом уровне;

- мотивационно-ценностную, знаниевую и функциональную готовность педагогических кадров к осуществлению межконфессионально и межкультурно ориентированной педагогической деятельности;

- предоставление субъектам образовательного процесса психолого-педагогической поддержки, способствующей учету их индивидуальных и этнопсихологических особенностей, саморазвитию и совершенствованию.

Главное, что необходимо помнить при создании толерантного образовательного пространства, – это приобщение всех участников образовательного процесса «к «общечеловеческим» ценностям-законам через «открытие» общего в разных суб- или этнокультурных традициях» [6, с. 28]. По мнению Э.Р. Хакимова, формы осуществления общечеловеческих ценностей в реальной практике разных культур могут существенно различаться. Поэтому при создании такого пространства необходимо двигаться в логике ценностного обогащения толерантного образовательного пространства: от включения ребенка в культурно близкие и понятные формы осуществления общечеловеческих ценностей (из родной культуры) к формам непонятым и отличающимся (из других культур). При этом необходимо опираться на сле-

дующие принципы: признание равноценности культур любых народов, существующих и существовавших на земном шаре; равенство каждого народа и отдельного человека в праве на образование и воспитание [6, с. 29].

Четвертое условие – этнокультурное, межкультурное и поликультурное просвещение детей, подростков, юношей и студенческой молодежи для расширения и углубления знаний о своей культуре, культуре этносов-соседей, о способах межкультурного взаимодействия – можно по смыслу и содержанию объединить с перечисленными следом за ним *условиями*, т.к. просвещение основано не только на знакомстве с особенностями своей и других этнокультур, но и переводе этих знаний на глубокий личностный и поведенческий уровень.

В процессе формирования культуры межнационального и межконфессионального общения значительную роль играют методы диагностики и контроля готовности участников образовательного процесса к активной и адекватной деятельности в поликультурной и поликонфессиональной среде.

Выбор форм, методов и технологий формирования культуры межнационального и межконфессионального общения определяется возрастными особенностями школьников и студентов:

- в *дошкольном и младшем школьном возрасте* – формы и методы, направленные на чувственное познание жизни и узнавание ценностей культуры, эстетическое и нравственное сопереживание;

- в *подростковом возрасте* – это технологии формирования нравственных основ и выбор жизненных ориентиров, воспитания социальной зрелости, гражданской идентификации, включения подростков в ситуации выбора ценностей, их осмысления, определения нравственно-мотивированного отношения к ним, помощь в оценке и самооценке своих действий, поступков, вовлечения в культурное творчество;

- в *старшем школьном и студенческом возрасте* – образовательные технологии, имеющие ценностно-ориентационный и рефлексивно-творческий характер.

Включение элементов национальной культуры в образовательный процесс происходит путем введения в учебные планы национально-регионального компонента (НРК).

В содержании образования реализация НРК осуществляется через обогащение национальной проблематикой базовых дисциплин; посредством введения в учебный план предметов, связанных с национальными особенностями региона.

Конечно же, в рамках одной статьи трудно подробно раскрыть содержание всех условий, направленных на формирование культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования. Какие-то из перечисленных условий были только обозначены и требуют тщательной проработки как на уровне государственной власти, так и на уровне отдельных образовательных коллективов. Вместе с тем, необходимо понимать, что предложенные условия не решают всех проблем по качественному формированию культуры межнационального и межконфессионального общения в системе непрерывного образования. Необходима постоянная и систематическая работа всех социальных институтов, а также саморазвитие и самообразование каждого участника образовательного процесса в этом направлении.

** Статья печатается при поддержке гранта РГНФ Региональный конкурс «Российское могущество прирастать будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2013 – Республика Хакасия, 2013 – 2014 гг., № 13-16-19002 «Мониторинг межнациональных и межконфессиональных отношений в детской и молодежной среде».*

Библиографический список

- Новикова, И.А. Воспитание культуры межнационального общения старшеклассников (на примере общеобразовательных школ г. Барнаула): автореф. дис. канд. пед. наук. – Барнаул, 2006.
- Тихонова, И.В. Взаимосвязи показателей психического здоровья с уровнями развития этнической идентичности детей // *Ребенок в современном обществе: культура и этнос*: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома, 2010.
- Ребенок в современном обществе: культура и этнос: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома, 2010.
- Комаров, В.П. Воспитание толерантности у студентов университета / В.П. Комаров, О.В. Исаева // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2003. – № 4.
- Чибисова, М.Ю. Восприятие педагогами этнокультурных различий: феноменологический анализ // *Образование и межнациональные отношения* / под ред. Э.Р. Хакимова. – Ижевск, 2012. – Ч. 1.
- Хакимов, Э.Р. Конструирование поликультурного образовательного пространства в общеобразовательных учреждениях // *Образование и общество*. – 2011. – № 5.

Bibliography

1. Novikova, I.A. Vospitanie kul'turikh mezhnatsional'nogo obsheniya starsheklassnikov (na primere obshchegoobrazovatel'nykh shkol g. Barnaula): avtoref. dis. kand. ped. nauk. – Barnaul, 2006.
2. Tikhonova, I.V. Vzaimosvyazi pokazateley psikhicheskogo zdorov'ya s urovnymi razvitiya ehnikeskoy identichnosti detey // Rebenok v sovremennom obshestve: kul'tura i ehnos: sb. nauch. tr. / otv. red. E.V. Kuftak. – Kostroma, 2010.
3. Rebenok v sovremennom obshestve: kul'tura i ehnos: sb. nauch. tr. / otv. red. E.V. Kuftak. – Kostroma, 2010.
4. Komarov, V.P. Vospitanie tolerantnosti u studentov universiteta / V.P. Komarov, O.V. Isaeva // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2003. – № 4.
5. Chibisova, M.Yu. Vospriyatye pedagogami ehnikul'turnykh razlichiy: fenomenologicheskii analiz // Obrazovanie i mezhnatsionalniye otnosheniya / pod red. Eh.R. Khakimova. – Izhevsk, 2012. – Ch. 1.
6. Khakimov, Eh.R. Konstruirovaniye polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva v obshchegoobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh // Obrazovanie i obshchestvo. – 2011. – № 5.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 37.032+371.26

Mishatina N.L., Tsybulko I.P. THE MODEL OF LINGUOCONCEPTOCENTRISM OF PERSONAL MONITORING OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PUPILS: THE PERSPECTIVE OF «AN IDEAL SCIENCE PROJECT». The paper states that in the understanding of the processes of diagnosing and controlling we need to proceed from a perspective of future, i.e. including the development and strengthening of positions of contemporary anthropological humanitarian education. At this stage, the interest is the educational model of linguoconceptocentrism, the realization of which allows diagnosing personal educational outcomes of pupils.

Key words: subjectivity, model of linguoconceptocentrism, anthropological diagnostic measures, holistic educational knowledge, complete (live) educational knowledge and its verification.

Н.Л. Мишатина, д-р пед. наук, проф. каф. образовательных технологий в филологии Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mishatina-nl@yandex.ru;
И.П. Цыбулько, канд. пед. наук, главный н.с. Института стратегических исследований РАО, E-mail: chipro341@mail.ru

ЛИНГВОКОНЦЕПТОЦЕНТРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГА ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: В ПЕРСПЕКТИВЕ «ИДЕАЛЬНОГО ПРОЕКТА НАУКИ»

В работе утверждается, что в понимании сути процессов диагностирования и контроля необходимо уже сегодня исходить из перспективы, из будущего, учитывать развитие и укрепление антропологических позиций современного гуманитарного образования. На данном этапе интерес представляет лингвоконцептоцентрическая образовательная модель, реализация которой позволяет диагностировать личностные образовательные результаты обучаемых.

Ключевые слова: субъектность, лингвоконцептоцентрическая модель, антропологические диагностические измерители, целостное (живое) образовательное знание и его проверка.

*Ответственность за настоящее позволяет нам
ощутить ответственность за будущее.*

К. Ясперс

В статье «Самосознание лингвистики – вчера и завтра» (1999) Р.М. Фрумкина вводит понятие «идеальный проект науки», который, по определению, не может быть реализован до конца: потому он и называется «идеальным». При этом, как отмечает исследователь, «осознание идеального проекта как воплощения целей и ценностей, доминирующих на данном этапе развития науки, исключительно важно для всех работающих в ней» [1].

Смена идеальных проектов произошла в науках о языке и литературе, науках исторического цикла и науках о культуре и искусстве. Стандарт дает возможность предположить, что смена идеального проекта в методической науке будет связана (или уже связана) с укрепляющейся в современном отечественном образовании антропологической парадигмой, вектор которой «задан ценностями индивидуальности образующего человека» [2].

Идеальный проект методической науки (как и других наук) в самом общем виде дает «ответы на вопросы о том, что нужно изучать, как нужно это изучать, и почему ценностью считается изучение именно «этого», а не чего-либо иного» [1].

Антропологический подход в сфере образовательного знания – это, в первую очередь, отмечает В.И. Слободчиков, ориентация на «человеческую реальность», «во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях». Это также «поиск средств и условий становления полного, всего человека; человека

как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия человека, перед Богом» [2]. Выбирая духовно-этическую доминанту в качестве смыслообразующего стержня образования в XXI веке, мы, тем не менее, сознательно не опираемся на какую-то исторически-конкретную трактовку устройства человека (например, религиозную или сциентистскую). Для нас является лишь принципиальным «синтетически» рассматривать человеческое бытие и на основе данного синтетического, интегрирующего видения строить свои антропо-практики, обеспечивающие личностное развитие и саморазвитие учащихся.

Переход от модели «контроля качества» к модели «обеспечения качества», очевидно, будет способствовать как определению степени достижения когнитивного развития учащегося, так и учету динамики его творческого и эмоционально-ценностного развития. Пока об апробированном и надежном инструментарии проверки личностных образовательных результатов и качества образования (эти два понятия тесно между собой связаны) говорить не приходится. Тем более, когда это касается духовно-нравственной сферы и мировоззренческих установок личности школьника. В этом случае стандарт предпочитает указывать на «отсроченные результаты» [3]. Однако нам представляется, что современное лингвистическое образование дает возможность вести оценку качества освоения концептов русской культуры и построения гуманитарной картины мира уже в процессе самого школьного образования, а не за его пределами.

Для этого требуется в рамках лингвоконцептоцентрической модели речевого развития [4; 13] **перевести цели в измеряемые учебные результаты**, определив предварительно (1) необходимый для обучаемых разных возрастов (5-6, 7-8, 9, 10-11 кл.) уровень достижений в освоении базовых концептов культуры; (2) договориться об учебном содержании и техниках оценивания, исходя из содержательной структуры концепта: *понятийной* (отражающей его признаковую и дефиниционную структуру), *образной* (фиксирующей когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в языковом сознании), *значимостной* (определяемой местом, которое занимает имя концепта в лексической системе языка) и *ценностной* [5, с. 17]; (3) обозначить этапы освоения концептов «практической философии человека» (ассоциативно-интуитивный, этапы словарного воплощения концепта, текстовой коммуникации и индивидуального речевого смыслотворчества), а также выбрать и реализовать соответствующие им методы обучения (активизация ассоциативных связей, учебные концептуальные анализы слова и текста, диалогический метод и др.); провести оценивание и установить, достигнуты ли измеряемые учебные результаты.

Учитывая, что содержательное интерпретативное поле концепта может быть выражено *дискурсивно* (текст на определенную тему) и *ассоциативно* (реакции респондентов), можно использовать различные методики изучения ментального усвоения ценностей и их речевого освоения.

Одним из показателей развития лингвокультурного сознания (термин введен Г.В. Денисовой и принят Ю.Н. Карауловым), деятельность которого можно представить «как процесс формирования «картины мира», опосредованный словом и протекающий согласно индивидуальной психической деятельности, но под контролем социально выработанных систем норм, значений и оценок» [6, с. 120], является уровень сформированности лингвокультурологической компетенции. В нашем понимании *лингвокультурологическая компетенция* (далее – ЛКК) как одна из четырех целей изучения русского языка, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (в стандарте речь идет о культуроведческой компетенции) есть совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, и готовности к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьника [4].

ЛКК можно продиагностировать, во-первых, по **критерию ассоциирования** (целенаправленное образование ассоциативных полей языкового/речевого сознания учащихся) и **критерию метафоризации** (использование и конструирование в процессе речевой деятельности разных метафорических моделей как ключа к лексике «невидимого мира»). Во-вторых, поскольку духовно-нравственный концепт включен не только в *горизонтальный* (языковой), но и в «вертикальный контекст», формирующий его прецедентные свойства, то целесообразно также использовать **критерий опознавания и употребления прецедентных текстов концепта** («цитатного фонда» памяти в терминологии Б.М. Гаспарова), фиксирующего рост прецедентных реакций

как в ассоциативном «прецедентном поле» ученика, так и в продуцированном им тексте. Данные три критерия сформированности лингвокультурологической компетенции имеют количественные и качественные показатели.

В-третьих, важным представляется также четвертый – факкультативный – **критерий развития «этимологического инстинкта»** (термин Ш. Балли) *языковой личности* школьника, суть которого состоит в апелляции к внутренней форме концепта как к источнику и ядру национального концепта, представляющей его философию и несущей в себе один из истоков поэтического образа мира [7]. Данный критерий может свидетельствовать не только о расширении круга ассоциативно-языковых связей и культурных представлений ученика, но и об усилении его историко-культурной рефлексии на слово, позволяющей избежать явно субъективных выводов, оторванных от языковой реальности.

Учет же пятого критерия – **критерия сочетания конкретики впечатлений, их оценки и размышлений над ними, ведущих к концептуальному осмыслению мира**, важен при обращении к жанровой модели эссе, поскольку именно в эссеистическом тексте (как в опыте соединения *мысли – образа – бытия*, М. Эпштейн) в процессе креативного самовыражения моделируется личностный концепт и рождается «языковая индивидуальность ученика» (М. Бахтин).

Выработанные параметры учитывают качества лингвокультурного сознания как *образа мира* (А.А. Леонтьев), как обретения *личностных смыслов*, определяющих отношение формирующейся личности к миру и ее готовность к социогуманитарному действию. Работа с концептами в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский), предполагающая определенное «усилие» со стороны изначально мотивированного подростка («человек есть усилие быть человеком» – М. Мамардашвили [8, с. 119]), помогает наращивать ему «нравственные», или «душевные мускулы» (метафора М. Мамардашвили). Особого рода «мускулы» нужны, чтобы «поднять» мысль, «поднять» нравственный поступок. М. Мамардашвили писал, что «только посредством мускулов в мире что-то происходит» [8, с. 531].

Когда речь идет о формировании мировоззренческих установок подростков, то мы понимаем, что нельзя всё мировоззрение сводить к «научному и систематическому» (как это делала, например, по понятным причинам Л.И. Божович), поскольку «мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения – научное, религиозное, философское и т.д.» [9]. Концепт, который существует в разных типах сознания и в разных дискурсах, безусловно, строит и целостное мировоззрение, включающее такие функциональные его формы, как *мироощущение* и *мироосмысление* (два разных уровня познания), *мироустройство* (уровень практического, деятельностного отношения к миру) и *мирооценивание* (уровень собственной шкалы ценностных предпочтений и ориентаций).

В контексте заявленного в Стандарте деятельностного подхода в процессе речевого развития школьников на уровне творческих работ эссеистического плана будет прослеживаться динамика формирования нравственных концептов и отношений

Критерии и показатели сформированности ЛКК

Таблица 1

| Критерии сформированности ЛКК | Показатели | |
|---|---|---|
| | количественный | качественный |
| Критерий ассоциирования | - изменение объема ассоциативного поля (при этом учитывается как общее число реакций на слово-стимул, так и число разных реакций) | сравнительный анализ – ассоциативных полей слова-стимула, выявленных в свободном АЭ (констатирующем и контрольном); – ключевых и ядерных слов-ассоциатов, полученных в ходе контрольного АЭ, и ключевых ядерных слов, заложенных в соответствующий фрагмент содержания учебной концептуальной модели ценностной ЯКМ |
| Критерий осознания и использования прецедентных текстов | - место ПТ в общем ассортименте реакций коллективной ассоциативной личности учащихся | - разнообразие когнитивных ассоциаций культурологического плана: 1) фольклорные, 2) мифологические, 3) библейские, 4) литературные (художественная литература и публицистика), 5) иные |
| Критерий метафоризации | - увеличение количества образных реакций респондентов; – уменьшение случаев подмены метафорических словосочетаний словосочетаниями без метафорического компонента | - соотношение предметных и глагольных метафор; – разнообразие представленных метафорических словосочетаний (зрительные, акустические, вкусовые, обонятельные, осязательные; «водяные», «световые», «огненные», книжные и т.п. образы) |

между ними в картине мира становящейся языковой личности современного школьника. Но без **сценарного** (т.е. систематически направленного, параметризованного) **освоения** содержания лингвокультурного концепта этой динамики не зафиксировать. Назовем **общие параметры**, соотносенные с **критериями** сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся:

- количество ключевых слов концепта в ассоциативно-семантической сетке продуцированного текста (на общее количество слов);
- наличие / отсутствие метафорических образов, их уместность и корректность;
- наличие/ отсутствие прецедентных текстов (ПТ) концепта, коммуникативная целесообразность их использования.

Проведение уроков речевого развития на основе сценарных тем позволяет сформировать у учащихся в той или иной мере полное представление о **ядерных** и **периферийных ключевых словах** изучаемого лингвокультурного концепта. Сценарии концептов находятся в согласии с идеей построения образования на основе **принципа живого (целостного) знания** (В.П. Зинченко). Конкретизируем вышесказанное на примере инвариантного сценарного освоения лингвоконцептов «истина» и «правда» в 5-11 классах.

Сценарий истины и правды: «Диалог с Истиной и Правдой в пространстве русского языка и культуры»

Истина. – Добро. – Красота: место мировоззренческих концептов в русской языковой картине мира. Этимология истины: истый – настоящий, истовый – точный, истинный – достоверный. Слова со значением истины. Истина и люди: «портрет» истины в пословицах и афоризмах. Проблема на-

гой истины: следует ли истину смягчать, словесно приукрашивать или нет. Аллегорический портрет Истины. Истина и самопознание. Истины и сентенции. Истина и вера: установление понятийного значения Божественной (религиозной) и рациональной (научной) истин. Вечные истины. Истина и притча. **Истина и правда:** установление понятийного значения. Суффикс собирательности –**ьд-** как выражение смысла соборной правды (собирательна) и суффикс единичности –**ин-** как выражение основного смысла истины (одна и едина). Словообразование как одно из средств концептуализации картины мира: слова с корнем **правд-**. Этическая антитеза правый-левый. Своеобразие русского концепта «Правда»: правда-истина и правда-справедливость (разграничение по признакам «правильный» и «праведный»). Правда-справедливость как желание дать равное разным. Правда и совесть: традиционное русское «жить по правде» и христианское «жить по совести». Правда, справедливость, закон. **Истина и ложь.** Три типа не-истины: ложь, заблуждение и фантазия (утопия, фикция, искусство). Слова со значением лжи. Галерея литературных лжецов: лжец-гедонист (гоголевский Хлестаков), лжец-утешитель (горьковский Лука), безобидный лжец-выдумщик (барон Мюнхгаузен, Василий Теркин) и т.д. Перифраза А.И. Солженицына «жить не по лжи».

Особенности формирования **художественного концепта «Истина»/«Правда»** в произведениях русских писателей XIX-XX в.в. (10-11 классы).

Методическая реализация сюжета о поисках и обретении истины, актуализируя процесс познания, ведет к систематизации лингвокультурологического знания учащихся, к созданию речевой ситуации ответственного индивидуального выбора: ис-

Таблица 2

Критерии и уровни сформированности лингвокультурологической компетенции как одного из показателей речевого развития школьников

| № | Критерии | Уровни | | |
|----|--|--|--|--|
| | | Высокий | Средний | Низкий |
| 1. | Ассоциативно-семантическая насыщенность продуцированного текста. | 1. Семантическая развернутость концепта на основе <i>ключевых</i> слов. | 1. Частичное использование ключевых слов концепта (включение в текст фрагментов ассоциативно-семантического ряда). | 1. Интуитивное использование <i>единичных</i> ключевых слов концепта. |
| 2. | Наличие метафорических образов концепта в продуцированном тексте. | 1. Уместное употребление метафорического «языка» концепта. 2. Создание индивидуально-авторских метафор. | 1. Недостаточная развернутость метафорических образов. 2. Неуместное нагромождение метафор. | 1. Отсутствие <i>ключевых</i> метафорических образов концепта. 2. Неуместное употребление метафор как результат их непонимания. |
| 3. | Наличие прецедентных текстов в речевом произведении учащегося. | 1. Коммуникативная целесообразность использования ПТ. 2. Разнообразие видов ПТ. 3. Цитация как способ выражения индивидуальности автора. | 1. Использование стереотипных ПТ. 2. Однотипность цитирования. 3. Неуместное нагромождение цитат. | 1. Интуитивное использование <i>единичных</i> стереотипных ПТ или их отсутствие. |
| 4. | Апелляция к внутренней форме слова как к источнику и ядру национального концепта (факультативный критерий). | 1. Имеет место. | 1. Может отсутствовать. | 1. Нет. |
| 5. | Сочетание конкретики впечатлений, их оценки и размышлений над ними, ведущих к концептуальному осмыслению мира. | 1. Наличие <i>развернутых</i> сравнений, при помощи которых раскрывается параллелизм разных уровней бытия, его аналогическая структура. 2. Наличие <i>ассоциативных «отступлений»</i> , позволяющих совершать переходы из образного ряда в понятийный, из отвлеченного – в бытовой. | 1. Использование стереотипных сравнений. 2. Предсказуемость и неоригинальность <i>ассоциативных «отступлений»</i> . | 1. Отсутствие или единичное интуитивное использование сравнений. 2. <i>Ассоциативных «отступлений»</i> нет. |
| | | Свыше 20% | От 10 до 20% | От 5 до 10% |

тина у всех одна (в рамках одного культурного пространства, ибо в разных обществах универсалии культуры могут иметь разные смыслы), но каждый свободен выбирать к ней свой путь, соотнося и соизмеряя его с опытом человечества: *истина и наука, истина и миф, истина и вера, истина и страдание, истина и иносказание, истина и искусство, истина и самопознание, истина и нравственность*.

Выделение в учебных целях (достаточно условное) ключевых ядерных слов и распределение их по трем группам дает возможность более или менее объективно оценить степень сформированности ассоциативно-семантического поля концептов *истина* и *правда* в творческих работах старшеклассников (эссе на основе лингвокультурных концептов *истина* и *правда*) (таблица 2). Рассмотрим эти группы:

- **слова-понятия:** дух (духовность), добро, красота; духовность (соотносимая с поиском истинного смысла жизни), смысл; вера, благодать, спасение; правда, закон, справедливость; ложь; страдание; откровение; слово; наука, религия, искусство;

- **слова-образы:** свет, солнце, восхождение;

- **прецедентные слова-имена и тексты:** Деметра, Афина, Исида (одно из трех имен); Бог, Моисей, Иов, Христос, Пилат; Галилей, Дж. Бруно; устами младенца глаголет истина; в ногах правды нет; правда глаза колет; не в силе бог, а в правде; Платон мне друг, но истина дороже; тьмы низких истин мне дороже нас возвышающий обман; нет правды на земле, но правды нет и выше; правда – бог свободного человека...

Нам представляется, что предложенный инструментарий для диагностического измерения можно отнести к гуманитарным, а по сути, – к антропологическим практикам оценивания.

Поскольку «концепты не только мыслятся, они переживаются» [10, с. 41], подростки постоянно оказываются в ситуациях индивидуального проблемного выбора, которые затрагивают интересы личности («Переживанием становится для человека то, что оказывается личностно значимым для него» – С.Л. Рубинштейн [11]) и диагностика которых невозможна без оценки переживаний. В центре таких ситуаций, как правило, находятся проблемные вопросы, поиск ответов на которые приводит к созданию образовательно-речевой ситуации ответственного интеллектуально-нравственного поведения: (1). Что важнее для русского человека – *истина* или *правда*? (2). Может ли поиск правды быть агрессивным и опасным для других людей? (3). Что может быть выше *справедливости*? (4). В чем разница между *искателем истины*, *правдоискателем* и русским *праведником*? (5). Почему в русском языке слов со значением *лжи* намного больше, чем слов со значением *истины*?

Понимая вслед за М. Мамардашвили, что нравственные поступки и нравственные события требуют намного большего «усилия», чем наше намерение быть нравственными, тем не менее полагаем, что эссе можно в большинстве случаев рассматривать как косвенное свидетельство личностного развития школьника. В качестве подтверждения приведем эссе девятиклассника и два фрагмента из работ десятиклассников:

Чем пахнет русская правда?

Сначала дал ответ сразу. Русская правда пахнет не французскими духами. Это правда не кабинетная, а площадьная. Точнее – степная. Правда русской вольницы, правда русского бунта, страшного и беспощадного. Поэтому пахнет она мужицким потом и кровью. Пушкинский Пугачев эту правду философски осмыслил: «чем триста лет питаться падалью, лучше раз напиться живой кровью...» А великий защитник «униженных и обиженных» Некрасов эту философию выразил поэтически: «дело прочно, / Когда под ним струится кровь...»

Здесь можно было бы поставить точку, добавив, пожалуй, только одно: запах дыма, гари и пороха над революционной Россией, беспощадно сжигающей, взрывающей, уничто-

жающей свои культурные ценности. Но что-то не отпускает меня. И я начинаю снова думать. И мысленно представляю совсем другие картины. И это тоже моя Россия, далекая и близкая. Русская правда пахнет в ней красками и свечами, как правда Андрея Рублева, земляничкой и целебными травами, как правда тургеневского Калиныча, свежим срубом и ладаном, как правда великого «тихого делателя» Земли Русской Сергея Радонежского. Это правда одухотворяющая, созидаящая, человеческая (Дмитрий Д., 9 кл.).

... Истина также связана с нравственностью. Чтобы подтвердить это, сошлюсь на десять библейских заповедей, которые получили название «вечных истин». Понятно, что мир стал сложнее, стремительнее и трагичнее, человек стал более нравственно раскрепощенным и эгоистичным. Но нравственный закон: «не убий!» или «не укради!» – отменить невозможно. Еще один яркий пример, раскрывающий связь нравственности и истины, относится уже к научной области. Я имею в виду великое отречение академика Андрея Сахарова, отца ядерной бомбы, от своего дитя. Отречение во имя ответственной любви к человечеству.

В целом, я считаю, что истина – понятие жесткое, неудобное, поэтому часто ей отводится место на задворках сознания. А с другой стороны, истина, как и правда, это признание необыкновенной сложности мира. Но такое знание современным болконским и безуховым часто не по силам. Легче окутать себя гламурным туманом и поставить знак равенства между смыслом жизни и своей успешностью (быть всегда «в шоколаде»). Только эта успешность какая-то мнимая, декоративная, с оттенком желтизны (Олег С., 10 кл.).

... Я помню, что в дневниках Достоевского была такая фраза: «В России все врут!» Почему мы все врём? И далее писатель делал вывод: *истины боимся!* По-моему, это многое объясняет в нашем отношении к истине. Мы живем в мире перевернутых ценностей. В этом мире всё относительно, иллюзорно, размыто. Истина же незыблема и неизменна. Она – из мира горнего, а не дольнего. Она духовная основа мира, его сущность. Без Истины гаснет свет Разума. Она требует духовного горения, бескомпромиссности и мужества (Игорь В., 10 кл.).

В лингвоконцептоцентрической модели речевого развития обучение рассматривается как процесс **контекстуализации знаний**. Формировать умение контекстуализировать знание о базовых концептах русской культуры – это значит формировать умения понимать широкий или иногда даже глобальный контекст мировоззренческой или нравственной проблемы. С этих позиций вполне прагматически звучит призыв Эдгара Морана, президента Ассоциации сложного мышления (Франция): «Думай глобально, чтобы успешно решить свою частную и локальную проблему!». Контекстуализация знаний – это путь к **целостному** знанию, к развитию холистического мышления. Особо подчеркнем, что в рамках такого подхода учащиеся становятся активными конструкторами собственного мировоззрения, собственной нравственной концепции мира и человека в нем.

Кроме того, в понимании сути процессов диагностирования и контроля необходимо уже сегодня исходить из перспективы, из будущего, а это значит – учитывать развитие и укрепление **антропологических позиций** современного гуманитарного образования – как образования в пространстве человеческой реальности «во всей ее полноте», во всех ее духовно-душевных измерениях (В.И. Слободчиков), когда самым существенным является **«не вписывание индивида в наличный социум, а развитие его субъектности»** как «**родовой способности человека к преобразованию мира и себя в мире»** [2]. Если образовательное знание «специально строится, конструируется как целостное (живое) знание о целостных феноменах человеческой реальности» [2], то и проверять его надо как **целостное**.

Библиографический список

1. Фрумкина, Р.М. Самосознание лингвистики – вчера и завтра // Изв. АН. – 1999. – Т. 58. – № 4. – Сер.: Лит. и яз. [Э/п]. – Р/д: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/LITRA/FRUMKINA.HTM>
2. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург, 2009 [Э/п]. – Р/д: <http://fipschool22.ru/biblioteka>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897, зарегистрирован Минюстом России 01 февраля 2011 года, регистрационный номер 19644).
4. Мишатица, Н.Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку // Университетский научный журнал. – 2012. – № 2.
5. Воркачев, С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. – М., 2007.
6. Денисова, Г.В. В мире интертекста: язык, память, перевод. – М., 2003.

7. Колесов, В.В. Язык и ментальность. – СПб., 2004.
8. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути. – М., 1997.
9. Мещерякова, И.А. Проблемное поле и мир переживаний старшеклассников. – 1998. – [Э/р]. – Р/д: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=904
10. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М., 1997.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
12. Моран, Э. Хорошо устроенная голова. Переосмыслить реформу – реформировать мышление. – М., 1999.
13. Цыбулько, И.П. Тексты, которые мы выбираем: в поисках идеального проекта методики XXI века / И.П. Цыбулько, Н.Л. Мишатица // Педагогика. – 2013. – № 9.

Bibliography

1. Frumkina, R.M. Samosoznanie lingvistiki – vchera i zavtra // Izv. AN. – 1999. – Т. 58. – № 4. – Ser.: Lit. i yaz. [Eh/r]. – Р/д: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/LITRA/FRUMKINA.HTM>
2. Slobodchikov, V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. – Ekaterinburg, 2009 [Eh/r]. – Р/д: <http://fipschool22.ru/biblioteka>
3. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (Priказ Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897, zaregistrirovannyy Minyustom Rossii 01 fevralya 2011 goda, registratsionnyy nomer 19644).
4. Mishatina, N.L. Lingvokontseptologiya kak teoretiko-prikladnoye napravleniye sovremennoy metodiki obucheniya yazhku // Universitetskiy nauchnyy zhurnal. – 2012. – № 2.
5. Vorkachev, S.G. Lyubov kak lingvokul'turnyy koncept. – М., 2007.
6. Denisova, G.V. V mire interteksta: yazhik, pamyat', perevod. – М., 2003.
7. Kolesov, V.V. Yazhik i mental'nost'. – SPb., 2004.
8. Mamedashvili, M.K. Psikhologicheskaya topologiya puti. – М., 1997.
9. Meshcheryakova, I.A. Problemnoye pole i mir perezhivaniy starsheklassnikov. – 1998. – [Eh/r]. – Р/д: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=904
10. Stepanov, Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoy kul'tury. – М., 1997.
11. Rubinshteyn, S.L. Osnovy obshchey psikhologii. – SPb., 2000.
12. Moran, E. Khorosho ustroennaya golova. Pereosmyslity reformu – reformirovat' myshlenie. – М., 1999.
13. Tsybul'ko, I.P. Teksty, kotorye my vybirayem: v poiskakh ideal'nogo proekta metodiki XXI veka / I.P. Tsybul'ko, N.L. Mishatina // Pedagogika. – 2013. – № 9.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 378.147.88

Petukhova Ye.A. **PSYCHOPEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THEIR WORK WITH THE MOODLE DISTANCE LEARNING SYSTEM.** The article deals with the organization of training in a modular object-oriented dynamic learning environment called «Moodle». The researcher raises the main psychological problems of this system: general and individual. The ways how to treat these problems in the implementation of psychopedagogical support to students are studied.

Key words: psychological and educational support, «Moodle» distance learning system, distance learning, supervision, individual counseling.

Е.А. Петухова, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: pea739@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С СИСТЕМОЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

В статье рассматривается организация обучения в модульной объектно-ориентированной динамической учебной среде Moodle. Поднимаются основные психологические проблемы работы в данной системе: общие и индивидуальные. Предлагаются пути решения данных проблем в ходе реализации психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, система дистанционного обучения Moodle, дистанционное обучение, супервизия, индивидуальные консультации.

В современном социуме востребованность личности, имеющей прочный фундамент информационной, интеллектуальной, нравственной, коммуникативной, демократической, профессиональной культуры, очевидна и неоспорима. Основная задача образовательной политики – создание условий для достижения нового качества образования в соответствии с актуальными и перспективными потребностями современной жизни. Все большее распространение и обоснованность приобретает отказ от прочтения этой проблемы как проблемы улучшения качества образования – оно должно быть изменено. Качество образования определяется тем, какие возможности возникают у человека при том или ином образовании, какие ценности он получает.

Многообразие и неопределенность общественных установок, характеризующих современную социально-экономическую и культурно-историческую ситуацию в России, предъявляют высокие требования к способности профессионала самостоятельно, осознанно и ответственно осуществлять поиск новых смыслов профессиональной деятельности. В этих условиях меняются задачи обучения педагога, способного к качественной прак-

тической подготовке выпускников системы образования, к социально-производственной деятельности, успешному самоопределению и творческой самореализации. Под новым качеством образования понимается достижение обучающимися таких образовательных результатов, которые обеспечат им возможность самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности в условиях демократического общества с рыночной экономикой.

С вступлением России в Болонский процесс возрастает роль компетентностного подхода в подготовке специалистов, который предполагает развитие творчества и самостоятельности студентов. Данный факт отражается и в планировании учебных курсов: не менее 70% учебной нагрузки отводится на самостоятельную работу студентов.

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью.

СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной

работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Значимость СРС выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем выпускающие кафедры должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. При этом следует исходить из уровня самостоятельности абитуриентов и требований к уровню самостоятельности выпускников с тем, чтобы за период обучения искомый уровень был достигнут [1].

Система дистанционного обучения позволяет студентам не только получать учебные материалы от преподавателя, но и взаимодействовать как с ним самим, так и с другими студентами. С другой стороны, данная система не исключает самого преподавателя, так как студенты нуждаются в его профессиональной поддержке в ходе освоения и выполнения различных заданий.

Одной из дистанционных образовательных технологий является модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle. Данная система ориентирована на взаимодействие между преподавателем и студентами, подходит для организации традиционных дистанционных курсов, а также для поддержки очного обучения [2].

Под психолого-педагогическим сопровождением будем понимать осознанный системный процесс взаимодействия субъектов дистанционного обучения в условиях информационно-образовательной среды, направленный на оказание психолого-педагогической помощи субъектам процесса дистанционного обучения (методисту, создателю учебного курса, сетевым педагогам и сетевому ученику) в конструировании и реализации процесса дистанционного обучения.

Анализ литературы, посвященной дистанционному обучению показал, что существуют две категории проблем: общие для всех проблемы дистанционного обучения и индивидуальные.

Общей психологической проблемой дистанционного обучения на сегодняшний день выступает отсутствие непосредственного контакта между субъектами процесса обучения: преподавателем и студентами и между самими студентами.

Следующей проблемой является организация диалога в системе дистанционного обучения. Несмотря на то, что в системе Moodle возможно обсуждение различных тем на форуме и чате, а также обмен информацией и документами, данный процесс ограничен во времени. Преподавателю очень трудно установить контакт со всей студенческой группой в одно и то же время: когда одни могут работать дистанционно, не могут другие.

Также проблемой является знание и соблюдение норм сетевого этикета. Очень часто студенты не могут правильно задать вопрос преподавателю, корректно его сформулировать. Да и преподавателям в переписке со студентами необходимо поддерживать интерес к курсу и выполнению заданий. Поэтому необходимо помнить психологическую формулу работы со студентами: «похвали, сделай замечания, снова похвали».

К индивидуальным проблемам студентов при работе в системе дистанционного обучения относятся следующие: неумение установить контакт с другими субъектами процесса обучения в отсутствие визуального контакта; неумение вести себя в сетевой дискуссии (молчание, агрессивное поведение, неумение отстаивать свое мнение, лаконично и уверенно выступать и пр.); сложности в личном общении с преподавателем по электронной почте; трудности восприятия содержания учебного курса; неумение самоорганизоваться и рационально спланировать самостоятельную работу с учебными материалами и т.д.

У преподавателей также наблюдается ряд проблем, связанных с работой в системе Moodle: сложности в организации деятельности сетевых учащихся; трудности в выборе стиля общения с отдельными учащимися; трудности в определении индивидуальных особенностей учащихся; проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп; проблемы повышения мотивации обучения; создание благоприятного психологического климата при проведении обучения; адекватность поведения самого преподавателя выбранной для дистанционного обучения методике и педагогической технологии.

Чтобы реализовать эти задачи, педагог должен быть психологически обучен и подготовлен. Это неременное условие должно выполняться, так как в любой технологии обучения всегда лежит определенная психологическая теория. В этой связи нами предлагается использовать супервизорские консультации. В психологии поддержку специалистам, которые сталкиваются с кон-

фликтными ситуациями, сложными проблемами общения, имеют негативный опыт взаимодействия, склонны к эмоциональному выгоранию, называют супервизией, или супервизорством [3].

Супервизорство как сопровождающая техника (или как корректирующее консультирование и обучение) на этапе подготовки студентов решает выше перечисленные проблемы. Целью супервизорства является оказание помощи студентам, связанной с психолого-педагогическими проблемами работы в системе дистанционного обучения Moodle. Отсюда основными направлениями супервизорской поддержки выступают: развитие рефлексивных способностей; освоение продуктивного общения; помощь в адаптационных процессах; повышение значимости учения в системе дистанционного обучения Moodle. Одной из форм и методов осуществления супервизорской поддержки является индивидуальное консультирование.

На начальном этапе необходима диагностика затруднений у студента при работе с тем или иным курсом в системе Moodle. Для диагностики можно использовать разработанные преподавателем анкеты или выявлять проблемы в ходе индивидуальной беседы. В ходе решения проблем данной группы необходимо рассказать и показать, каким образом работает данная система, из каких элементов она состоит.

На сегодняшний день в Алтайском государственном университете для преподавателей проводятся еженедельные обучающие семинары по работе в системе Moodle. Этого нельзя сказать о студентах: чаще всего они просто не знают о существовании данной системы, а если и знают, то не зарегистрированы в ней и никогда не работали. Поэтому необходимо встраивание в учебный процесс обучающего курса или выделение на эту тему часов в рамках существующих курсов по компьютерным технологиям. Так, на кафедре педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий АлтГУ для магистрантов, обучающихся по направлению 010200.68 «Математика и компьютерные науки», в системе Moodle был разработан учебный курс «Методология и технология дистанционного обучения» (автор канд. пед. наук, доц. Г.В. Кравченко), включающий в себя: 1) организационно-методические материалы; 2) теоретические материалы: лекции с элементами деятельности; презентации; публикации (статьи и учебные пособия); адреса веб-сайтов в сети Интернет с информацией, необходимой для обучения, с аннотацией каждого ресурса; 3) практические задания в виде рабочих тетрадей и заданий с возможностью загрузки файлов на сервер; 4) дополнительные материалы — содержат дополнительную информацию о создании и использовании в учебном процессе интерактивных элементов; 5) контрольные вопросы и задания — содержат вопросы для самоконтроля, основные и проблемные вопросы, итоговое тестирование [4, с. 27].

Следующим шагом, на наш взгляд, может стать составление совместно со студентом индивидуальной траектории работы в данной системе. Это позволит студенту оптимально определить для себя режим самостоятельной работы в системе дистанционного обучения Moodle.

Полезным для студента будет также узнать, как выстроен курс преподавателя в системе дистанционного обучения Moodle, какие элементы он содержит, а также: каким образом будет оцениваться то или иное выполненное задание и как в совокупности они будут влиять на итоговую аттестацию по курсу. На наш взгляд, это является важным, так как способствует развитию мотивации и познавательного интереса у студентов [5].

Также необходим промежуточный контроль выполнения заданий в системе дистанционного обучения Moodle. Это будет способствовать выявлению уровня подготовки студента и стимулировать его на самостоятельную работу.

Актуальным становится решение проблемы, связанной с нормами сетевого этикета и общения студентов с преподавателем по электронной почте. К сожалению, у большинства студентов плохо развита письменная речь и порой трудно догадаться, о чем он спрашивает или что ему непонятно. Усугубляется все тем, что студенты часто используют в электронном письме сокращенные слова или вообще заменяют слова смайликами или знаками.

На наш взгляд, необходимо проводить тренинги по написанию электронного письма, которые включали бы в себя основные правила написания письменных текстов, информацию об эпистолярном жанре, деловой переписке и т.д.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в системе дистанционного обучения Moodle имеет ряд отличий, в первую очередь определяемых спецификой данного вида обу-

чения. Эти отличия определяются появлением трудностей, связанных с организацией процесса обучения в системе Moodle. Среди трудностей выделяют общие и индивидуальные (специ-

фические). Разработка и реализация психолого-педагогического сопровождения должна быть направлена на решение проблем, связанных с работой в системе дистанционного обучения Moodle.

Библиографический список

1. Зацепина, О.В. Технология организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения: монография / О.В. Зацепина, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул, 2008.
2. Кравченко, Г.В. Работа в системе Moodle: руководство пользователя: учеб. пособие / Г.В. Кравченко, Н.В. Волженина. – Барнаул, 2012.
3. Куликова, Л.Н. Взаимодействие саморазвития и общения личности в воспитательной системе образовательного учреждения. – Хабаровск, 1996.
4. Кравченко, Г.В. Построение дистанционного курса и организация обучения студентов высшей школы в системе Moodle / Г.В. Кравченко, Г.В. Лаврентьев // Известия Алтайского государственного университета. – Барнаул, 2013. – № 2-2(78).
5. Веряев, А.А. Элементы дистанционного обучения (сетового взаимодействия) в учебном процессе общеобразовательного учреждения / А.А. Веряев, А.А. Ушаков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8.

Bibliography

1. Zacepina, O.V. Tekhnologiya organizatsii samostoyatel'noy raboty budutikh pedagogov professional'nogo obucheniya: monografiya / O.V. Zacepina, G.V. Lavrentjev, N.B. Lavrentjeva. – Barnaul, 2008.
2. Kravchenko, G.V. Rabota v sisteme Moodle: rukovodstvo pol'zovatelya: ucheb. posobie / G.V. Kravchenko, N.V. Volzhennina. – Barnaul, 2012.
3. Kulikova, L.N. Vzaimodeystvie samorazvitiya i obsheniya lichnosti v vospitatel'noy sisteme obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. – Khabarovsk, 1996.
4. Kravchenko, G.V. Postroyeniye distantsionnogo kursa i organizatsiya obucheniya studentov viysshey shkolih v sisteme Moodle / G.V. Kravchenko, G.V. Lavrentjev // Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta. – Barnaul, 2013. – № 2-2(78).
5. Veryaev, A.A. Ehlementi distantsionnogo obucheniya (setevogo vzaimodeystviya) v uchebnom processe obshchegoobrazovatel'nogo uchrezhdeniya / A.A. Veryaev, A.A. Ushakov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – № 8.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 13-37.03

Shadrin V.A. Belovolov V.A. PATRIOTIC VALUES OF ORIENTATION OF A MILITARY MAN: NOTION, CONTENTS.

The work describes patriotic orientations of a military man. Today the problem of values and valuable orientations is of great importance all over the world. The devaluation of cultural wealth has caused a negative impact on public consciousness of peoples living in Russia. Some possible ways of the solving of this problem are considered. The conditions of education of a military person as a citizen and a patriot of Russia are stated. The statement of base values in consciousness of people is offered.

Key words: value, patriotism, military men, motherland, qualities of a person.

В.А. Шадрин, адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск Министерства внутренних дел России, г. Новосибирск, E-mail: Shadrinv.a@mail.ru; **В.А. Беловолов**, д-р пед. наук, проф. Новосибирского военного института внутренних войск Министерства внутренних дел России, г. Новосибирск, E-mail: v.belovolov@mail.ru

ЦЕННОСТНО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО: ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ

В статье описываются ценностно-патриотические ориентации военнослужащего. Проблема ценностей и ценностных ориентиров сегодня остро стоит во всем мире. Девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание народов населяющих и нашу страну. Рассматриваются некоторые пути решения данной проблемы. Предложены условия, направленные на становление и воспитание военнослужащего как патриота России, утверждения базовых ценностей.

Ключевые слова: ценность, патриотизм, военнослужащий, Родина, Отечество, качество личности.

Российское общество сегодня находится на новом этапе своего развития, в то время когда в обществе сильно ощущается недостаток идеологии, национального сознания и духовной культуры, существует глубокий смысл в утверждении базовых ценностей в сознании людей, а также в процессе развития, формирования и воспитания этих ценностей и ценностно-патриотических ориентаций у подрастающего поколения.

Богатые традиции в России складывались веками, cementируя в свое содержание все то, что нравственно ценное, что определяло моральный облик человека. Дети с малых лет усваивают такие ценностно-личностные качества, как гордость за свою семью и близких, любовь и преданность своему народу и Отечеству, честность, благородство и чувство собственного достоинства. В преданиях и легендах, в пословицах, сказках и песнях поступок во имя Родины, проявленный в борьбе с врагами, воспевался народом, становился одним из идеалов личности, к которому стремилась молодежь, который одобрялся в семье, в обществе.

В последнее время, в средствах массовой информации идет обсуждение проблем современной российской армии как одной из жизнеобеспечивающих ячеек российского государства, общества, уделяется внимание роли духовных факторов в возрождении русской армии, ее духовных ценностно-патриотических ориентаций. Стабилизация и укрепление позиций армии во многом зависят от характера преобразований, осуществляемых государством в духовной, социальной, экономической и политической сферах жизни общества, профессиональной деятельности органов военного управления и воспитательных структур армии и общества.

Теоретическое обоснование идеи ценности впервые дал И. Кант. И.Г. Фихте, развивая идеи И. Канта о целесообразном характере ценностей, приходит к выводу, что деятельность и только деятельность определяет ценности личности, поэтому деятельность и отношения лежат в основе определения ценностей [1].

Открытием ценностного видения мира стала, на наш взгляд, философия русского религиозного Ренессанса, которая, исходя

из своей антропоцентрической сущности, пыталась увидеть именно в человеке некую «меру вещей». А.С. Хомяков, открыв новый термин «соборность», который есть высшая ценность и степень духовного единства русского народа, утверждал, что именно, благодаря нравственной чистоте и «соборным содержанием» России будет принадлежать будущее. В основе философии Л.Н. Толстого лежала мысль о простых, «понятных» ценностях русского патриархального крестьянства – о труде, семье, единстве природы и человека.

Ценность – философская категория, представляющая собой значимость чего-либо для человека, либо общества в целом, имеющая непреходящее исторически-временное значение, образующаяся в процессе жизнедеятельности людей и формирующая внутренний мир человека, преобладающая в различных сферах его деятельности.

В.М. Полонский характеризует ценности как абстрактные идеалы, представления, явления действительности, включающие общественные идеалы и принятые социумом и личностью как эталон должного.

Учеными установлено, что каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, служащих связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности. Личностные ценности, отмечает Д.А. Леонтьев, осознаются, они отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций и служат важным фактором регуляции социальных взаимоотношений людей и поведения индивида.

Ценности, существующие в любом обществе, наделены определенным смыслом. Человек, исходя из своей биосоциальной сущности, не способен развиваться сам по себе, для его духовного развития и становления необходим ряд факторов. Основным из факторов является соприкосновение с культурой, которая организует духовную жизнь общества вовсе исторические периоды и оказывает необходимое влияние на жизнь общества в разные исторические этапы и влияет на жизнь конкретного человека. Частью культуры становятся те результаты деятельности человека, которые имеют социальную значимость, и именно они получают статус ценности.

Все ценности, функционирующие в массовом и индивидуальном сознании, являются социально-значимыми, поскольку, как правило, выступают мотиваторами социально-значимых индивидуальных и коллективных действий.

Социокультурные ценности содержат в себе критерии и способы оценки важности объектов и образований общественной жизни, выраженные в политических, нравственных, этических нормах и идеалах, формируемых тем или иным обществом.

Ценностные ориентации понимаются учеными как моральные, эстетические, идеологические, гражданские, религиозные и др. основания, на которые ориентируется человек в поведении и оценке чужой деятельности.

«Ценностные ориентации рассматриваются как элементы внутренней структуры личности, образованные и закреплённые жизненным опытом человека в ходе процесса адаптации» и являющиеся продуктом социализации индивида, т.е. освоения человеком общественно-политических, нравственных и эстетических идеалов, существующих в обществе [2].

В системном плане ценностные ориентации возможно показать следующими относительно самостоятельными группами:

1. Общечеловеческие ценности. Связанные изначально с духовно-нравственной сферой жизни народов, населяющих страну, показанные как «любовь к Родине», «любовь к своему народу», «свобода слова», «личная, общественная и государственная безопасность», «моральная ответственность», «гуманное отношение к человеку», «социальная справедливость», «материальная обеспеченность жизни людей» и многие другие, выступающие как предпосылки для эффективного решения задач патриотического воспитания [2].

2. Национально-государственные ценности, отображают положительные тенденции становления и развития Российского государства, народов, входящих в его состав, те исторические традиции, которые сложились на протяжении многих веков и положительно действуют на возрождение и процветание Отечества. При этом необходимо учитывать диалектическую взаимосвязь учета и защиты общегосударственных Российских и национальных интересов, традиций, сохранения ценностей, способствующих объединению России, обеспечению безопасности каждого гражданина, каждого народа, российского государства в целом [2].

3. В содержание патриотического воспитания входит множество профессиональных ценностей. Профессионализм как ценность в области проявления реального патриотизма имеет свой воспитательный аспект воздействия на сознание, подсознание, чувства, волю. Высокий профессионализм всегда отражал качественный уровень развития культуры в той или иной области человеческой деятельности [2].

4. Личностные ценности – это качественные характеристики человека, определяющие уровень развития патриотизма. По их реальному проявлению, по конкретным действиям и поступкам, эмоциональным проявлениям личности оценивается патриотизм гражданина России. Речь идет о таких значимых личностных ценностях, как выполнение своих гражданских, конституционных, профессиональных обязанностей, осознание человеком своего места в жизни, патриотического долга перед Отечеством, готовности выступить на защиту интересов государства, обеспечить безопасность общества, др. [2].

Важным ценностным качеством личности является патриотизм, обеспечивающий ее сохранность в рядах поколений в процессе социокультурной жизни.

Патриотизм как социокультурная ценность есть осознание субъектом своего любовного, преданного отношения к Отечеству, основанное на образе справедливого, приемлемого для большинства населения Отечества, а также целенаправленная деятельность по его сохранению, процветанию и прогрессивному развитию [3].

Патриотические ценности, являясь важнейшей составляющей национального самосознания личности, ориентируют человека на идентификацию с духовными традициями и историей своей страны, своего народа.

Неразрывная связь человека с Отечеством, с ее природой и ее культурой порождает специфическое душевное состояние, определенное патриотическое настроение и сознание, которое и утвердилось в повседневном языке как чувство Родины.

В общественные отношения человек включен через деятельность таких социальных институтов, как школа, семья, трудовой коллектив, военный коллектив. Но не всегда ценности, доминирующие в первичной группе, совпадают с ценностями общества. Система ценностных ориентаций формируется под влиянием господствующих общественных отношений, ценностей непосредственной социальной среды и собственной активности (И.Г. Афанасьева) [4].

Патриотическая деятельность — это способ воплощения патриотического сознания и реализации всех видов воздействий субъекта на объект патриотизма, совокупность действий, направленных на осуществление патриотических целей [3]. Данная деятельность составляет основу патриотизма, его реально ощущаемую и видимую сторону.

Внутреннее чувство благородства, на котором зиждилось представление офицера о своем положении в обществе, составляло неотъемлемый элемент понятия чести. Благородство состоит в способности жертвовать личными интересами в пользу других, великодушии, неспособности унижаться и унижать окружающих.

Русский офицер всегда и во всем обязан представлять собой образец честности и порядочности.

Девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения и страны, стремительно снизили воспитательное влияние российской культуры, искусства и образования как основных факторов воспитания патриотизма. В таких условиях необходимость и решения острейших проблем современной системы воспитания патриотизма как основы консолидации общества и укрепления государства на высшем уровне [5].

В настоящее время, становится очевидным тот факт, что решить те сложнейшие, социальные, политические и экономические задачи, которые стоят перед российским обществом, возможно лишь при условии, если это общество будет обладать достаточно высоким уровнем культурного развития. Если будет воспитано молодое поколение, которому органически свойственны высокая культура и патриотизм в сочетании с глубоким интеллектом и развитыми профессиональными навыками. Культура человечества постоянно совершенствуется путем накопления ценностей. Настоящие ценности не замещают друг друга, новые не сменяют старые, а примыкая, повышают их значимость на сегодняшний день.

Школой стойкости и выдержки мужества и патриотизма в нашей стране были и остаются Вооруженные Силы. Но в одиночку они, безусловно, не в состоянии решить столь масштабную и сложную задачу, какой является воспитание гражданина – защитника Отечества. Это тем более невозможно, так как через Вооруженные Силы проходит лишь малая часть подрастающего поколения. Необходимо сделать все возможное для того, чтобы становление и воспитание каждого молодого человека как

гражданина и патриота России обеспечивалось гармонично взаимодействующими в достижении данной цели социальными и государственными инструментами, макро – и микро условиями. Только тогда можно рассчитывать, в наше нелегкое время, на благополучное решение первоочередной и важной задачи российского общества – возрождения патриотизма и величия нашей Державы.

Библиографический список

1. Олейникова, О.Д. Образование и культура в развитии современного общества / О.Д. Олейникова, В.А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1.
2. Алямкина, А.Е. Деятельность должностных лиц подразделения по организации патриотического воспитания военнослужащих // Студенческий научный форум: IV Междунар. студенч. электронная науч. конфер. – 2012.
3. Михайлова, Р.С. Социально-философские основы анализа патриотизма как духовной ценности общества : дис. ... д-ра. философ. наук. – Тверь. 2002.
4. Афанасьева, И.Г. Социалистические ценности и ценностные ориентации личности. – М., 1986.
5. Корчагин, Е.Н. Историко-патриотическое воспитание средствами музейной деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб., 2002.
6. Кимайкин, С.И. Определение задач школы и семьи в воспитании личности в педагогических воззрениях русских мыслителей конца XIX – начала XX вв. / С.И. Кимайкин, Л.А. Савинков, В.А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11.
7. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 2000.
8. Левин, Е.М. Реализация в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «профессиональная деятельность офицера внутренних войск» / Е.М. Левин, В.А. Беловолов, С.В. Бунин, С.П. Беловолова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10.
9. Матвеев, Д.Е. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза / Д.Е. Матвеев, В.А. Беловолов, А.И. Жданок // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1.
10. Минаков, В.А. Место патриотизма в российской национальной идее: дис. ... д-ра. философ. наук. – Горно-Алтайск, 2009.
11. Ткаченко, Т.В. Формирование ценностно-патриотических ориентаций учащихся кадетских школ : дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2004.

Bibliography

1. Oleynikova, O.D. Obrazovanie i kul'tura v razvitii sovremennogo obshchestva / O.D. Oleynikova, V.A. Belovolov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2010. – № 1.
2. Alyamkin, A.E. Deyatel'nost' dolzhnostnykh lic podrazdeleniya po organizatsii patrioticheskogo vospitaniya voennosluzhatskh // Studencheskiy nauchniy forum: IV Mezhdunar. studench. ehlektronnaya nauch. konfer. – 2012.
3. Mikhaylova, R.S. Social'no-filosofskie osnovy analiza patriotizma kak dukhovnoy cennosti obshchestva : dis. ... d-ra. filosof. nauk. – Tverj. 2002.
4. Afanasjeva, I.G. Socialisticheskie cennosti i cennostniye orientatsii lichnosti. – M., 1986.
5. Korchagin, E.N. Istoriko-patrioticheskoe vospitanie sredstvami muzejnoy deyatel'nosti: dis. ... d-ra. ped. nauk. – SPb., 2002.
6. Kimaykin, S.I. Opredelenie zadach shkolih i semji v vospitanii lichnosti v pedagogicheskikh vozzreniyakh russkikh mihslyteley konca XIX – nachala XX vv. / S.I. Kimaykin, L.A. Savinkov, V.A. Belovolov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 11.
7. Kiryakova, A.V. Teoriya orientatsii lichnosti v mire cennostey: monografiya / A.V. Kiryakova. – Orenburg, 2000.
8. Levin, E.M. Realizatsiya v obrazovatel'nom processe voennogo vuza integrativnogo speckursa «professional'naya deyatel'nost' oficera vnutrennikh voysk» / E.M. Levin, V.A. Belovolov, S.V. Bunin, S.P. Belovolova // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 10.
9. Matveev, D.E. Osobennosti professional'noy podgotovki kursantov voennogo vuza / D.E. Matveev, V.A. Belovolov, A.I. Zhdanok // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 1.
10. Minakov, V.A. Mesto patriotizma v rossiyskoy nacional'noy idee: dis. ... d-ra. filosof. nauk. – Gorno-Altay'sk, 2009.
11. Tkachenko, T.V. Formirovanie cennostno-patrioticheskikh orientatsiy uchatskhysya kadetskikh shkol : dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 159.923

Cherkasova S.A., Lobanova A.V. FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF PSYCHOLOGY STUDENTS FOR WORK IN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM. The article examines the problem of training of educational psychologists in the system of inclusive education. We analyze the structure of psychological and educational readiness of psychology students for work in the system of inclusive education, the results of the research of formation of psychological and educational psychology students' readiness for work in inclusive education.

Key words: inclusive education, psychological and pedagogical readiness of psychology students for work in inclusive education system, training program for future educators and psychologists to work in the system of inclusive education.

С.А. Черкасова, доц. ТГПУ им. Л.Н. Толстого; г. Тула, E-mail: cherkasova81@mail.ru; А.В. Лобанова, канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт культурологии образования» РАО; г. Москва, E-mail: lav79-79@yandex.ru

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема подготовки педагогов-психологов в системе инклюзивного образования. Анализируется структура психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, приводятся результаты исследования формирования психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическая готовность к работе в системе инклюзивного образования, программа подготовки будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Современные социологические, психолого-педагогические исследования констатируют тот факт, что в настоящее время из-за влияния многочисленных факторов все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии и поведении. В традиционной для России системе образования детей с той или иной формой нарушения, дети с особенностями развития получают образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах. За последние десятилетия в России под влиянием либерально-демократических преобразований произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценки возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что для каждого ребенка необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Таким образом, речь идет об устранении барьеров между коррекционными и обычными классами в массовой школе, а также между специальными учреждениями и массовой школой, куда доступ некоторым категориям детей-инвалидов прежде был закрыт [1, с. 23-24]. Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей [2].

Введение инклюзивного образования благоприятно воздействует не только на развитие личности детей с отклонениями в здоровье, но и на их нормально развивающихся сверстников. Формирование позиции принятия, толерантности, эмпатии к «особым» ученикам, стремления оказать им помощь, которые формируются при взаимодействии ребенка с особенностями в развитии с их нормально развивающимися одноклассниками в едином образовательном пространстве снижает риск возникновения агрессивности, интолерантности у последних.

Инклюзивное образование затрагивает и деятельность школьных психологов. Их роль – создание целостной системы поддержки, основанной на экологическом подходе, объединяющей отдельных детей и педагогов, целые классы и местное сообщество, делающей акцент на возможностях, а не на ограничениях детей. Другими словами, психолог образования способствует изменению школьной корпоративной культуры и помогает учителям адаптироваться к новым вызовам профессии [3, с. 17].

На практике эта деятельность заключается в мерах по первичной, вторичной и третичной профилактике школьной дезадаптации, фасилитации перемен в жизни школы, связанных с внедрением инклюзивного образования, планирование дальнейшей образовательной траектории, иногда на очень длительный срок, кризисные интервенции (например, при постановке вопроса об исключении ребенка из школы), индивидуальное и групповое консультирование по психологическим аспектам инклюзивного образования [4, с. 85].

Однако многие школьные психологи не имеют специальной подготовки в работе с детьми с различными отклонениями. Более того, наши исследования показали, что проблема подготовки педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана.

Следует отметить, что отсутствие системного подхода к проблеме готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе в условиях университетов приводит к ограничению возможности приобретения необходимых умений и навыков, более того, у будущих профессионалов не формируется целостного представления о содержании работы с такими детьми. Однако, действующее «Положение о психологической службе образования» в разделе «Развивающая и психокоррекционная работа» и национальная образовательная инициатива «Новая школа», которая позиционируют «новую» школу как школу для всех, содержат прямое указание на то, что психолог обязан владеть знаниями, умениями и навыками работы с такими детьми.

В систему подготовки кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья должна входить психолого-педагогическая готовность к работе с такими детьми. Анализ исследования проблемы готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности показал, что ее изучение осуществляется по направлениям (психологическое, акме-

ологическое, психолого-педагогическое, педагогическое) и плоскостями (личностная, функциональная, личностно-деятельностная). Под личностной плоскостью понимается проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленных характером будущей деятельности [5, с. 180-182]. В целом готовность к профессиональной деятельности рассматривается как: активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; как предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности; как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий [6, с. 70].

Мы склонны рассматривать готовность к профессиональной деятельности одновременно и как психическое состояние, и как качество личности. В контексте нашего исследования приоритетным является личностный подход при изучении готовности к деятельности (Л.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.С. Ильин, Я.Л. Коломинский, В.С. Мерлин, В.В. Сериков, В.А. Ядов), с позиций которого готовность к деятельности понимается как интегральное личностное образование, система качеств личности, обеспечивающих результативность деятельности специалиста. С позиций данного методологического основания готовность к профессиональной деятельности выступает сложным комплексным психическим образованием, связанным с глубинными структурами личности, с ее ценностно-смысловой сферой. Критерием сформированности психологической готовности к профессиональной деятельности выступает интегрированность ее структуры [7, с. 56-57]. В связи с этим, значительная степень готовности к профессиональной деятельности зависит от индивидуальных особенностей человека. На основании этого определяют следующие виды готовности: психолого-педагогическая (Е.А. Климов, И.И. Резвицкий, А.Я. Никонова, Е.П. Ильин, А.К. Маркова); функциональная, операциональная, мотивационная (Ю.М. Забродин); мотивационная, профессионально-личностная (О.М. Краснорядцева); моральная, психологическая, профессиональная (К.К. Платонов); по степени длительности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Бочелюк, Г.Н. Жуков, З.А. Кулаева); воспитательная, организационно-управленческая, технико-эксплуатационная (Г.Н. Жуков); физическая, техническая, тактическая, психологическая (И.А. Григорьянц); внешняя, внутренняя (Л.М. Королев) [8, с. 10].

Мы рассматриваем психолого-педагогическую готовность педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования как интегральное личностное образование, систему качеств личности, социальных установок, мотивации необходимых для реализации перспективных направлений (работа по сопровождению «особого ребенка», его родителей, сверстников и классного руководителя) и обеспечивающих эффективность деятельности педагога-психолога в инклюзивном образовательном учреждении.

Экспериментальная работа по исследованию психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования проходила в несколько этапов.

На *подготовительном этапе* исследования проводилось теоретическое исследование проблемы, изучение и анализ научной литературы по теме исследования. Также на данном этапе определялась выборка участников эксперимента. На *втором этапе* согласно определенным критериям разработана и реализована диагностическая программа исследования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования со студентами 1 и 5 курсов (констатирующий этап). На *третьем этапе* исследования разработана и реализована программа формирования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования. Программа разработана на основе результатов диагностики констатирующего этапа эксперимента и учета возрастных особенностей.

Анализ исследования структурных компонентов психолого-педагогической готовности к работе в условиях инклюзивного образования (когнитивный, мотивационный, личностный, эмоционально-волевой) позволил распределить исследуемых студентов-психологов (1-5 курс) по следующим уровням готовности. **Высокий уровень готовности** характерен для 18% респондентов, из которых 10,5% являются студентами 5 курса. Для данных студентов характерен высокий уровень социального интеллекта, который позволяет понимать язык невербального

общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность как в отношениях с другими. Студенты с высоким уровнем готовности проявляют толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии; обладают личностными качествами, способствующими продуктивному взаимодействию как с детьми с отклонениями в здоровье, так и с их нормально развивающимися сверстниками, такими как открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, самоконтроль, сильная воля. Также для них характерен высокий уровень развития эмпатии: идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов. В мотивации учения для них характерна социальная обусловленность учения; высокая когнитивная гибкость в учебной деятельности. Преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд, потребность в добром отношении с людьми.

Средний уровень готовности характерен для 64% студентов, из них 9,7% студенты 5 курса. Для них характерен средний уровень социального интеллекта, способствующий хорошей адаптации, но недостаточный для построения точных суждений о поведении людей в тех или иных ситуациях, в особенности это касается детей с отклонениями в развитии, которым свойственна рассогласованность вербального и невербального компонентов поведения. Студенты со средним уровнем готовности обладают как личностными качествами, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности: например открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, так и такими качествами, которые снижают эффективность работы психолога – податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность. У данных респондентов наблюдается средний (не стабильный) уровень толерантности к людям, предполагающий скрытую интолерантность, что в критических ситуациях может перерасти в конфликт взаимоотношений. Скрытая интолерантность может проявиться в ситуации непринятия ребенка с отклонениями в здоровье как самим психологом, так и другими субъектами образовательного процесса. Также для них характерен средний уровень развития эмпатии, неустойчивая профессиональная мотивация, сочетающая в себе безвыходность в профессиональном выборе; формально-приспособительное учение и ориентация на результат.

Низкий уровень готовности характерен для 18% студентов, из которых 4% это студенты пятикурсники. Данные респонденты обладают низким уровнем по всем исследуемым критериям: низкий уровень социального интеллекта, не позволяющий быстро и точно строить суждения о людях, понимать их невер-

бальное поведение, прогнозировать реакции в различных обстоятельствах, что усложняет взаимоотношения со всеми субъектами образовательного процесса инклюзивной школы; отсутствие терпимости (интолерантность) в общении с людьми, в особенности имеющими отклонения в здоровье; низкий уровень развития эмпатии, неспособность сочувствовать и сопереживать детям с отклонениями в здоровье и их родителям; низкая мотивация учения и профессиональной деятельности, установка в профессии на деньги и престиж, отсутствие просоциальных установок, боязнь быть отвергнутым. У данных респондентов присутствуют такие качества личности, которые не способствуют успешному взаимодействию с детьми с отклонениями в здоровье: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность.

Таким образом, изучение психолого-педагогической готовности студентов психолого-педагогической специальности выявило невысокий в среднем значении уровень готовности к работе с детьми с проблемами в развитии. Данное обстоятельство требует разработки системы подготовки специалистов, которые смогли бы успешно работать в системе инклюзивного образования.

С данной целью разработана программа подготовки педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Задачи программы:

1) формирование представлений о системе инклюзивного образования, задачах, методах и средствах психолого-педагогического сопровождения и на данной основе формирование и развитие когнитивной готовности к работе психолога в данной образовательной системе;

2) формирование толерантного отношения к детям с особенностями здоровья и их родителям, развитие профессионально важных качеств личности, необходимых для работы в системе инклюзивного образования;

3) развитие эмпатических способностей, формирование установки принятия детей с особенностями в здоровье;

4) формирование мотивации работы с детьми с отклонениями в здоровье, социальных мотивов учения.

Программа включает в себя три взаимосвязанных блока: теоретический, методический и практический.

Теоретический блок представлен курсом «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», который включен в учебный план студентов 5 курса специальности «Педагогика и психология». К данному блоку относятся разделы, посвященные основным понятиям изучаемой проблемы, теориям, концепциям и принципам специального образования различных категорий детей с проблемами в развитии дошкольного и школьного возраста, а также теорети-

Таблица 1

Уровни психолого-педагогической готовности студентов-психологов 5 курса к работе в системе инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

| Этап эксперимента | Уровни психолого-педагогической готовности | | |
|-------------------|--|---------|--------|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Констатирующий | 24 | 56 | 32 |
| Контрольный | 48 | 46 | 6 |

Таблица 2

Уровни психолого-педагогической готовности студентов-психологов 1-5 курса к работе в системе инклюзивного образования

| Курс | Уровни психолого-педагогической готовности | | |
|-------------------------------|--|---------|--------|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| 1 курс | 0 | 7,3 | 8 |
| 2 курс | 0 | 10 | 8 |
| 3 курс | 2,5 | 14,2 | 6,4 |
| 4 курс | 7 | 14,8 | 5,6 |
| 5 курс* (констатирующий этап) | 10, 5 | 9, 7 | 4 |
| 5 курс (контрольный этап) | 17 | 5,7 | 1,5 |

* – студенты 5 курса составляют 24,2 % от всех участников экспериментального исследования.

ческие основы инклюзивного образования. Проблемная группа также охватывает теоретический материал в углубленном изучении отдельных проблем инклюзивного образования (например, адаптация к массовой школе детей с нарушением, зрения, слуха, ранним детским аутизмом и т.д.). Теоретический блок способствует формированию когнитивного компонента психолого-педагогической готовности.

Методический блок также представлен курсом по выбору, это разделы, рассматривающие составление коррекционно-развивающих, реабилитационных программ работы с детьми с проблемами в развитии, психодиагностических программ исследования данной категории детей. Данный блок включает практику в общеобразовательных школах и дошкольных учреждениях комбинированного типа. Проблемная группа изучает методические основы исследования отдельных категорий детей с проблемами в здоровье, их возможности интеграции и адаптации.

Практический блок включает, прежде всего, практику в образовательных учреждениях комбинированного типа, где студенты применяют полученные знания и усвоенные методы, формы и средства работы с изучаемой категорией детей. Также, практический блок включает в себя психолого-педагогический тренинг по подготовке школьных психологов к работе в системе инклюзивного образования, который реализуется в рамках дисциплины предусмотренной ГОС ВПО II и III поколения «Психологические тренинги». Проблемная группа включена в практический блок, поскольку ряд отдельных студентов курирует образовательные учреждения, в которых обучаются дети с отклонениями в здоровье, оказывая посильную помощь.

Анализ результатов диагностики психолого-педагогической готовности студентов-психологов до и после реализации формирующей программы позволяет говорить о положительной динамике, которая выражается, прежде всего, в увеличении количества студентов-психологов с высоким уровнем готовности к работе в системе инклюзивного образования на 24%. Сравнение результатов исследования на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволяет говорить о наличии статистически значимых различий между ними ($t = 2,30$; $p > 0,05$).

В таблице 1 представлены результаты диагностики психолого-педагогической готовности студентов-психологов 5 курса к работе в условиях инклюзии на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Результаты сравнительного анализа психолого-педагогической готовности студентов-психологов 1-5 курсов показывает статистически важные различия между готовностью студентов 1-4 курсов и студентов 5 курса, т.е. основные изменения, а именно увеличение студентов с высоким уровнем психолого-педагогической готовности к работе в системе инклюзивного образования произошло в экспериментальной группе 5 курса (контрольный этап эксперимента). Данные сравнительного анализа уровней психолого-педагогической готовности студентов 1-5 курса можно увидеть в таблице 2.

Изменения, выявленные на контрольном этапе, являются результатом действия разработанной программы формирования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, которая включает элективный курс «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», психолого-педагогический тренинг, прохождение комплексной психолого-педагогической практики в школах комбинированного типа и работу в проблемной группе по изучаемой теме.

Анализ результатов экспериментальной работы по изучению психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в системе инклюзивного образования позволяет говорить об эффективности построения и реализации программы подготовки будущих специалистов к практической работе с детьми с отклонениями в здоровье в системе инклюзивного образования.

Таким образом, решение проблемы психолого-педагогической готовности педагогов-психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволит интенсивно вводить инклюзивное обучение в стране; повысит уровень профессиональной компетентности выпускников, т.е. удовлетворит запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства.

Библиографический список

1. Малофеев, Н.Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО. – 2007. – № 11.
2. Арчакова Т.О. Инклюзия: задача для педагога [Э/п]. – Р/д: <http://psyjournals.ru/articles/21274.shtml>
3. Лошакова И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов, 2002.
4. Зарецкий, В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование, 2005. – № 1.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 2006.
6. Кобзев, М.С. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя // Педагогика. – 2000. – № 9.
7. Тарновская, А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 2001.
8. Мороз, А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете: сб. науч. тр. – Днепропетровск, 2000.

Bibliography

1. Malofeev, N.N. Pochemu integraciya v obrazovanie zakonomerna i neizbezhna // Aljmanakh IKP RAO. – 2007. – № 11.
2. Archakova T.O. Inkluziya: zadacha dlya pedagoga [Eh/r]. – R/d: <http://psyjournals.ru/articles/21274.shtml>
3. Loshakova I.I. Integraciya v usloviyakh differenciacii: problemih inkluzivnogo obucheniya detej-invalidov / I.I. Loshakova, E.R. Yarskaya-Smirnova // Socialjno-psihologicheskie problemih inkluzivnogo obucheniya netipichnihk detej. – Saratov, 2002.
4. Zareckiy, V.K. Desyatj konferencij po problemam razvitiya osobennihk detej – desyatj shagov ot innovacii k norme // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, 2005. – № 1.
5. Markova, A.K. Psihologiya professionalizma. – M., 2006.
6. Kobzev, M.S. Psihologo-pedagogicheskie osnovih professionalnoj podgotovki uchitelya // Pedagogika. – 2000. – № 9.
7. Tarnovskaya, A.S. Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti studentov universiteta k pedagogicheskoy deyatelnosti v shkole: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Kiev, 2001.
8. Moroz, A.G. Formirovanie gotovnosti k pedagogicheskoy deyatelnosti u budutikh uchitelej // Psihologo-pedagogicheskie osnovih sovershenstvovaniya podgotovki specialistov v universitete: sb. nauch. tr. – Dnepropetrovsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 372.87

Svitova T.V. PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF YE. D. TEREULOV. The article systemizes the ideas of Yevgeny Tereulov, a pianist, composer, teacher and researcher. In the course of this work the teaching principles, based on an analysis of his scientific and methodological heritage (published works, audio and video records of lectures, master classes), have been formulated.

Key words: professional musical education, piano pedagogics, learning principles, stylistics, articulation, pedaling.

Т.В. Свитова, доц. каф. фортепиано Института музыки (консерватории) СГАКИ,
г. Самара; E-mail tatianasv@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ Е.Д. ТЕРЕГУЛОВА

В статье систематизируются взгляды пианиста, композитора, педагога, исследователя Е.Д. Терегулова. На основе анализа его научно-методического наследия (опубликованных трудов, аудио- и видеозаписей лекций, мастер-классов), а также личного опыта автора статьи формулируются принципы, которыми он руководствовался в своей педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональное музыкальное образование, фортепианная педагогика, принципы обучения, стилистика, артикуляция, педализация.

Отечественная фортепианная педагогика располагает множеством работ музыкантов-пианистов, систематизировавших свой исполнительский и педагогический опыт, исследовательские поиски. Классическое наследие XX века рассматривает различные составляющие подготовки исполнителя-пианиста, в их числе:

- проекция элементов педагогических технологий на пианистическую подготовку (Г.М. Цыпин);
- музыкально-исполнительское обучение в фортепианных школах (Г.Г. Нейгауз, Л.В. Николаев);
- сценическая подготовка и выступление (С.И. Савшинский);
- содержание музыки и фортепианные исполнительские средства – музыкальная риторика (В.Б. Носина), интонирование (А.В. Малинковская), педализация (Н.И. Голубовская);
- развитие разных видов техники и работа над звуком (Е.Я. Либерман, Е.М. Тимакин, С.Е. Фейнберг);
- индивидуальность ученика, взаимодействие в системе «ученик-педагог» (М.Э. Фейгин, Д.А. Рабинович);
- психические процессы (память, мышление) и музыкальные способности (слух, память, ритм) – затрагивались большинством из названных авторов.

Среди литературы в области фортепианной педагогики выделяющееся место занимают работы пианиста, композитора, педагога, исследователя Евгения Давидовича Терегулова (1950 – 2011). Они получили широкую известность с 1990-х годов, когда были изданы книги «Забытые правила» [1] и «Как читать фортепианную музыку Й. Гайдна» [2].

Неоценим вклад Е.Д. Терегулова, прежде всего, в развитие аутентичного исполнительства музыки барокко. Им проводилась глубокая аналитическая работа по сравнению уртекстов и множества редакций произведений, выяснению причин их различий и поиску истины. Будучи исследователем музыки барокко, Е.Д. Терегулов, тем не менее, не останавливался на данной эпохе. Он постоянно расширял круг стилистических интересов, но в своих поисках неизменно опирался на подлинники авторских текстов и достоверные первоисточники – трактаты выдающихся музыкантов.

Наряду с опубликованными книгами по творчеству И.С. Баха и Й. Гайдна, а также рядом статей, осталось и множество материалов в рукописях, аудио- и видеозаписях. В течение 2011-2012 гг. по инициативе Л.Ю. Терегуловой была проведена работа по сбору, систематизации и подготовке к изданию полного собрания исследовательских и методических работ Евгения Давидовича. В 2013 была выпущена книга «О забытых правилах в музыке барокко и классицизма» [3], представляющая собой переиздание ранее опубликованных работ, в том числе статей, посвященных развитию фортепиано, педализации, причинам и способам преодоления сценических неудач. Уникальным материалом, опубликованным впервые, стали стенографированные с архивных аудиозаписей лекции по стилистике эпох барокко, венского классицизма, романтизма, прочитанные Е.Д. Терегуловым в Московском государственном институте музыки им. А.Г. Шнитке, а также материалы рукописей, в том числе редакций нескольких произведений И.С. Баха.

Анализ научно-исследовательского и методического наследия Е.Д. Терегулова позволяет выявить ряд принципов, которыми он руководствовался в своей педагогической деятельности.

1. Исследование авторского текста

«Моя работа со студентами – это, как правило, исследование текста. Обычно первые два занятия – «обрати внимание вот на это место, потому что здесь так написано, а не так, как

ты играешь» [3, с. 144]. Это была ключевая позиция Терегулова-педагога. Имея талант и колоссальный опыт работы как с авторскими первоисточниками, так и с редакциями, Е.Д. Терегулов формировал у студентов навыки внимательного отношения к тексту и его тщательному анализу. Он отмечал это качество и у авторов методической литературы: «Н.И. Голубовская написала чудесную книгу о педализации, но одновременно эта книга и о разнообразных стилях. Она поразительно бережно относится к тому, что написал автор, приводит много конкретных примеров и объяснений ...» [3, с. 161].

2. Комплексность музыкального образования

«Сначала должно братья ядро – что, из чего это состоит; и не идти от простого к сложному, а идти от общего к частному – вот главный принцип. Этот принцип, кстати говоря, с блеском доказывает сама система обучения музыке – я имею в виду не музыкальную литературу, сольфеджио, гармонию, а непосредственно общение с инструментом» – отмечает Е.Д. Терегулов, приводя убедительные примеры из практики [3, с. 145]. В этой идее заключен важный принцип образования – метапредметность, т.е. опора на единую основу (первоисточник, фундаментальный объект или явление).

Линейную систему обучения он считал существенным недостатком, дробящим целостное представление о сути явлений, об образе эпох, нарушающим их взаимосвязи: «... мир не жил таким образом, что XVII-XVIII-XIX век жила одна Германия; потом когда она отжила это время, ... начала жить Франция, опять-таки с XVII века... А потом проснулась Россия – ... музыку стал сочинять народ, а композиторы её аранжировать. Это принципиально неправильно, потому что надо всё изучать в комплексе, все пласты в срезе» [3, с. 144].

3. Культурно-исторические связи

В истории музыкального образования выделяют ряд подходов, которые лежат в основе той или иной парадигмы. Применительно к принципам, которые неизменно реализовывал в деятельности Е.Д. Терегулов, можно было бы справедливо отнести культурологический подход. Работая над произведением и создавая его собственное прочтение, музыкант работает как с авторским текстом (первоисточником), так и с его разными воплощениями (интерпретациями, редакциями). Коллегам и студентам было хорошо известно, что Евгений Давидович обладал универсальными знаниями мировой художественной культуры и любое произведение или музыкальное явление рассматривал в контексте истории, культурных аналогов, смежных искусств, эволюции инструмента – это всегда было органичной частью любой тематики занятий, лаконичной и, в то же время, исчерпывающей.

4. Изучение произведений через стилистику

Едиными основаниями, через которые Е.Д. Терегулов исследовал музыку и стиль композиторов разных эпох, были специфические фортепианные исполнительские средства – артикуляция и педализация. Правила основной артикуляции К.Ф.Э. Баха были спроецированы им применительно к музыке не только барокко, но и венских классиков, и романтиков. Стилистические черты каждого композитора он рассматривал через эти два средства, находя и фактически обосновывая точки соприкосновения у представителей разных эпох. В этом – инновационность результатов исследовательской деятельности Терегулова. Ему, как отмечает В.Б. Носина, «... удалось преодолеть инерцию псевдоромантических и псевдоклассических напластований на музыкальные тексты И.С. Баха, Й. Гайдна, Ф. Шопена, изменить традиционную точку зрения на прочтение и исполнение этой музыки. Такая жизненная позиция требует

колоссального мужества: очень трудно не принимать на веру общепринятые взгляды, идти своим путём, избирая свежий, нетрадиционный подход, иную точку зрения и стремясь к подлинности понимания» [3, с. 4-5].

5. Гигиена работы пианиста

В последние несколько лет Е.Д. Терегуловым была разработана авторская система занятий, позволяющая ликвидировать страх перед сценическим выступлением. Роль подсознания в ежедневной работе музыканта, занятия в «рабочем» темпе, функционирование и взаимосвязь разных видов памяти, анализ собственного педагогического опыта со сценически «трудными» учениками, развенчание «эстрадных мифов» были лаконично и убедительно изложены в одной из его публикаций. Однако основные принципы были сведены к двум позициям:

- гигиена работы над произведением с полным пониманием того, что подготовка к эстраднему выступлению начинается отнюдь не в последний период разучивания, а с первого дня;
- правильные установки перед выступлением, в числе которых – положительная формулировка результатов [3, с. 201].

6. Технологичность и рациональность

Говоря о технических приёмах исполнения, либо об особенностях прочтения тех или иных произведений, Е.Д. Терегулов уделяет внимание, прежде всего, техническому удобству для пианиста, наименьшим физиологическим затратам, рациональности исполнительских движений. Так, анализируя тему G-dur'ной фуги И.С. Баха из I тома «Хорошо темперированного клавира», он отмечает: «Группетто надо играть легато. Если мы будем всё играть легато, для того, чтобы понять, где сильная доля, мы должны как-то её акцентировать. Если мы просто не связываем её с предыдущей нотой, она акцентируется сама собой» [3, с. 136]. Межартикуляционные паузы автоматически создают акцент без дополнительных усилий, дают возможность экономии движений – это всегда подчёркивалось педагогом. В любой технической задаче он искал кратчайшие и рациональные пути решения.

7. Опора на возможности инструмента

Непревзойдённый знаток фортепиано, Е.Д. Терегулов уделял значительное внимание возможностям инструмента. Достаточно распространённым примером в его практике выступал исполнительский анализ финала Сонаты e-moll Й. Гайдна: «Темп части не слишком быстрый. Vivace molto скорее относится к ха-

рактеру, чем к темпу. Во-первых, если связывать обозначение с пульсацией восьмых, то темп будет слишком медленным, с пульсацией четвертей – слишком быстрый. Во-вторых, слишком быстрый темп войдёт в противоречие с ремаркой *innocentemente* (наивно, искренне, простодушно). В-третьих, если этих доводов недостаточно, то можно предложить наиболее упираться попробовать сыграть в очень быстром темпе репетиции в заключительном разделе на прямострунном рояле без репетиционной механики. Результат известен заранее» [3, с. 84].

Любые элементы музыкальной ткани, а также пианистическая техника неразрывно связаны со способами передачи композиторского замысла. Так, в процессе репетиционной работы с автором статьи над циклом для голоса и фортепиано «Очарование хокку», Евгений Давидович отмечал: «В цикле неоднократно используются тембры фортепиано, получающиеся при скрытии атаки молоточка. ... обращая на это особое внимание, так как здесь, начиная с «Осенней луны», данный приём применен, как тембровая краска. Несмотря на написанную динамику, длинные звуки должны быть исполнены ровно настолько громко, чтобы были слышны до своего конца. Педализировать здесь можно и нужно, придерживаясь: а) педали не длиннее четверти, а иногда и короче, б) только прямой педали, что должно дополнительно раскрасить тембр длящейся ноты. Особое внимание в этом плане надо обратить на места, где этот приём использован в верхних регистрах» [4]. В работе с исполнителями он умел не только ясно сформулировать задачу от лица автора, но и подсказать её чисто технологическое решение.

Анализ содержания работ показывает, что составляющие фортепианной подготовки, выделенные нами в методической литературе, в трудах Е.Д. Терегулова представлены комплексно на основе главного содержания образования и предмета деятельности исполнителя – музыкального произведения. В них отчётливо прослеживается ряд подходов к образованию – метапредметный, культурологический, стилиевой. Умения на репертуарном материале показать те или иные принципы, ракурсы работы над сочинением, отражённые в его научно-методическом наследии, позволили выявить и сформулировать педагогические принципы, являющиеся основополагающими в его профессиональной деятельности. Опора на них позволяет как студентам-исполнителям, так и практикующим педагогам выстроить целостную систему подготовки музыкантов-пианистов.

Библиографический список

1. Терегулов, Е.Д. Забытые правила. Проблемы артикуляции и агогики в клавирных сочинениях И.С. Баха. – М., 1993.
2. Терегулов, Е.Д. Как читать фортепианную музыку Гайдна. – М., 1996.
3. Терегулов, Е.Д. О забытых правилах в музыке барокко и классицизма / ред.-сост. Т.В. Свитова, Л.Ю. Терегулова. – М., 2013. – С нотными иллюстрациями и DVD-приложением.
4. Свитова, Т.В. Встреча с Человеком: Евгений Терегулов // Современные технологии и методики профессионального музыкального образования: материалы Международной дистанционной научно-практич. конф. / под науч. ред. Т.В. Свитовой. – Самара, 2011.
5. Свитова, Т.В. Встреча с Человеком: Евгений Терегулов // Человек в диалоговом пространстве культуры. Исполнительские школы, творческие портреты: материалы международного форума. – Самара, 2011 [Э/п]. – Р/д: <http://apm-pearl.com/journal-2011-03-svitova/>

Bibliography

1. Teregulov, E.D. Zabihtih pravila. Problemih artikulyatsii i agogiki v klavirnykh sochineniyakh I.S. Bakha. – M., 1993.
2. Teregulov, E.D. Kak chitat' fortepiannuyu muzhku Gaydna. – M., 1996.
3. Teregulov, E.D. O zabihtihkh pravilakh v muzhke barokko i klassicizma / red.-sost. T.V. Svitova, L.Yu. Teregulova. – M., 2013. – S notnimihi illyustratsiyami i DVD-prilozheniem.
4. Svitova, T.V. Vstrecha s Chelovekom: Evgeniy Teregulov // Sovremennih tehnologii i metodiki professional'nogo muzhkal'nogo obrazovaniya: materialih Mezhdunarodnoy distantsionnoy nauchno-praktich. konf. / pod nauch. red. T.V. Svitovoy. – Samara, 2011.
5. Svitova, T.V. Vstrecha s Chelovekom: Evgeniy Teregulov // Chelovek v dialogovom prostranstve kul'turh. Ispolnitel'skie shkoli, tvorcheskii portreth: materialih mezhdnarodnogo foruma. – Samara, 2011 [Eh/r]. – R/d: <http://apm-pearl.com/journal-2011-03-svitova/>

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 37.014 + 377 + 378

Sizova E.R. STRUCTURE AND FUNCTIONS OF ART COMMUNICATION IN MUSICAL AND EDUCATIONAL PROCESS. In the paper features of art communication in the musical and educational process, which basis is made by knowledge process, that is perception and assimilation of musical information with the subsequent realization in educational practical activities, are considered. The study shows the differences of this process from art communication in a musical-creative activity and defines its structure and functions.

Key words: art communication, educational and musical activity, musical and educational process, interaction of a pupil and a teacher.

Е.Р. Сизова, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского,
г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются особенности художественной коммуникации в музыкальном обучении, основу которой составляет процесс познания – восприятия и усвоения музыкальной информации с последующей реализацией в учебно-практической деятельности; выявляются отличия этого процесса от художественной коммуникации в музыкально-творческой деятельности, определяются его структура и функции.

Ключевые слова: художественная коммуникация, учебно-музыкальная деятельность, музыкально-образовательный процесс, взаимодействие ученика и педагога.

Проблемам художественной коммуникации в музыкальном искусстве посвящено большое количество музыковедческих исследований (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский и др.). Однако вопросы структуры и функций художественной коммуникации в музыкально-образовательном процессе рассмотрены на сегодняшний день не столь тщательно. Прежде всего, существуют значительные отличия музыкальной деятельности, где преобладает творческая составляющая, от учебно-музыкальной, где доминирует познавательный аспект – именно этим и обуславливаются отличия в характере, структуре и функциях художественной коммуникации. Рассмотрим обозначенные отличия более подробно.

Сущность музыкальной деятельности составляет освоение («потребление») культурных ценностей, которое осуществляется посредством опредмечивания и распределения содержания произведений искусства. Определенное характеризуется переходом человеческих способностей в предмет и воплощением в нем. Благодаря этому переходу предмет становится социальным, культурным, человеческим. Сущностные человеческие силы, опредмечиваясь, переходят в объекты и явления культуры. Затем в последующей деятельности происходит их распределение. Этот процесс характеризуется раскрытием сущностных человеческих сил, выделением их из предметов, явлений культуры – объектов самой деятельности (Г. Гегель, Э.В. Ильенков, Э.Г. Юдин и др.).

Процессы опредмечивания и распределения лежат в основе социально-культурной коммуникации, реализуют передачу практического, социального, интеллектуального, художественного опыта людей в историческом развитии [1]. Художник, создавая произведение искусства, как бы «запечатлевает» себя в нем: свой духовный мир, свою систему художественного мышления, отражающую его мировоззрение и пр. Это «шифруется» посредством определенных знаковых систем (систем языка того или иного вида искусства) и практически воплощается в произведении искусства, то есть происходит опредмечивание человеческой деятельности. Люди, воспринимающие произведение искусства, осуществляют как бы его «дешифровку» (опять же через язык знаковых систем) и постигают его содержание, а вместе с ним – особенности художественной личности автора, систему его ценностей, мировоззрение, отношение к жизни и пр., иными словами, осознают его творческое «Я». Так происходит распределение деятельности человека и осуществляется акт смысловой коммуникации.

Реализация смысловой художественной коммуникации составляет основу всех видов музыкальной деятельности, где человек и музыка находятся в состоянии постоянного коммуникативного взаимодействия и взаимообмена, осуществляющегося путем процессов интериоризации и эктериоризации. Нагляднее всего это можно продемонстрировать на примере музыкального исполнительства. Изначальный, первый «внешний» уровень действий музыканта связан со слуховым восприятием и освоением нотного текста. На основе познания этой материально-закрепленной «внешней» предметности, заключенной в нотной записи музыкального произведения, происходит переход внешнего уровня во внутренний план действий. Саморазвивающиеся психические процессы, внутренние состояния субъекта музыкальной деятельности, направленные на осмысление музыкального текста и создание художественного образа, – это второй уровень действий, окрашенный в субъективно-личностные тона. И, наконец, третий – перенос внутренних состояний

как отражения знаковой сферы музыки во внешний план – осуществляется посредством практических действий и реализуется непосредственно в звуковом воплощении композиторского замысла – исполнительской интерпретации музыкального произведения.

Музыкальная интерпретация адресуется слушателям и предназначена для восприятия ими зашифрованной в исполнении смысловой музыкальной информации, благодаря чему коммуникативная цепочка замыкается, и процесс передачи информации переходит в процесс ее восприятия. Таким образом, структура художественной коммуникации в музыкальной деятельности выражается известной триадой «композитор – исполнитель – слушатель», которую еще в начале XX века глубоко и всесторонне исследовал выдающийся отечественный музыковед Б.В. Асафьев.

Музыкальная деятельность как разновидность художественно-творческой деятельности обладает своей спецификой, связанной с «предметным материалом», которым оперирует музыка как вид искусства: звуковой средой, системой музыкальных звуков. Это качество обуславливает особенности протекания психических процессов восприятия, исполнения и сочинения музыки, которые подробно исследованы отечественными психологами (Л.Л. Бочкарев, Л.С. Выготский, А.Л. Готсдинер, В.А. Петрушин и др.) и музыковедами (М.Г. Арановский, Б.В. Асафьев, Д.К. Кирнарская, Л.А. Мазель, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский и др.).

Музыкально-слуховая деятельность (восприятие музыки), музыкально-исполнительская (исполнение музыки), композиторская деятельность (сочинение музыки) имеют свои отличительные особенности и изучаются музыкальной психологией и музыкознанием как самостоятельные виды деятельности. Анализ и обобщение научных исследований позволяет выделить то общее, что их объединяет и является имманентно присущим всем видам музыкального творчества. Это познание и отражение действительности в художественных образах, активность в создании и эстетическом освоении музыкальных ценностей, эмоционально-личностный характер процесса и результатов деятельности, ее индивидуальная уникальность и неповторимость, интонационная природа выражения (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский).

Рассматривая учебно-музыкальную деятельность, следует сказать, что она также представляет собой многоаспектный коммуникативный процесс, но имеет несколько иную структуру. Ее отличие от музыкально-творческой деятельности заключается, прежде всего, в том, что в качестве интерпретатора музыкальной информации выступает не один человек (музыкант-исполнитель), а как минимум двое – преподаватель и ученик. Кроме того, мы уже отмечали, что основу музыкально-творческой деятельности составляет процесс обмена художественной информацией между создателями музыкальных произведений (композиторами) и их потребителями (слушателями), осуществляющийся посредством музыкантов-исполнителей, которые декодируют информацию и транслируют ее по каналам связи с помощью вербальных и невербальных средств. Соответственно, процесс художественной коммуникации строится в последовательности «сочинение – исполнение – восприятие» музыки и имеет целью передачу информации от источника к реципиенту.

Учебно-музыкальная деятельность имеет в своей основе коммуникативный процесс познания, то есть *восприятия и усвоения* музыкальной информации с последующей реализацией

в учебно-практической деятельности. Соответственно, она строится в иной последовательности действий: «восприятие – изучение – воспроизведение» (исполнение или сочинение) музыки и образует непрерывную коммуникативную цепь «композитор → музыкальное произведение → ученик+преподаватель → слушатель». Из этого следует, что одним из основных моментов, определяющих эффективность художественной коммуникации в учебно-музыкальной деятельности, является результативность общения и взаимодействия ученика и преподавателя.

Проблемами общения ученика и преподавателя в последние годы занимались многие выдающиеся ученые (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин и др.). Однако до сих пор не существует общепринятого определения общения, что говорит о сложности данной научной категории. Различие большинства трактовок понятия общения состоит в характеристике отношения общения и деятельности: одни исследователи считают, что общение – это межсубъектное взаимодействие, а другие – один из видов деятельности. Б.Д. Парыгин и Д.А. Леонтьев подошли к описанию общения как многомерного процесса. По утверждению Б.Д. Парыгина, общение – «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [2, с. 178].

Мы понимаем общение как вид предметной деятельности и как непосредственное межсубъектное взаимодействие, когда совместно распределенная активность партнеров направляется в равной степени на них обоих и каждый из партнеров общения относится к другому не только как к объекту, но и как к субъекту общения.

Различные аспекты проблемы общения в процессе учебно-музыкальной деятельности достаточно широко освещены в исследованиях, проведенных в последние десятилетия музыкантами-педагогами (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Г.Б. Вершинина, Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, В.И. Муцмакер, К.В. Тарасова, П.А. Хазанов, Г.М. Цыпин и др.). Ученые отмечают, что сама природа и творческий характер музыкальной деятельности предписывают субъект-субъектные формы общения учителя и ученика, обусловленные преимущественно индивидуальным характером учебной деятельности, глубокими личностными контактами обучающихся и преподавателей и особенностями изучаемого материала, который требует эмоционального переживания и взаимной эмпатии. Л.А. Рапацкая указывает, что средством художественно-педагогической деятельности должны стать «самые разнообразные формы непосредственного общения с учеником, взаимодействия с ним с помощью разных видов искусств по принципу «от сердца к сердцу» [3, с. 15].

Необходимо отметить, что история российского музыкального образования оставила достаточно много примеров взаимодействия преподавателей и учеников на принципах демократии, сотворчества, уважения интересов личности. Достаточно назвать имена А.Б. Гольденвейзера, С.М. Козолупова, Г.Г. Неймиза, Л.В. Николаева, Л.Н. Оборина, М.Л. Ростроповича и других выдающихся музыкантов-педагогов, которые создали известные всему миру музыкально-исполнительские школы и воспитали десятки талантливых учеников, составивших гордость отечественной музыкальной культуры. Известно, что в основе педагогического общения этих музыкантов лежал подлинный демократизм, отсутствие давления, прессинга, нажима, поскольку точкой отсчета всегда был ученик с его особым мышлением, способностями, желаниями, музыка же служила художественной средой для развития его личности.

Главным моментом, определяющим направленность учебного взаимодействия в процессе музыкальной деятельности, является понимание образовательного процесса как симметричного, *субъект-субъектного взаимодействия*, при котором учителю наиболее соответствует роль старшего товарища, помощника, советчика, партнера. Такое понимание функции учителя

как «фасилитатора учения», а не формального руководителя класса и придает музыкальному занятию характер творческого сотрудничества, своеобразного «поединка» между воспитателем и воспитанником, лишённого ремесленной сухости, основанного на добровольном признании личности ученика педагогом и личности педагога учеником.

Специфика самой музыки, понять и познать которую невозможно вне эмоционального переживания, обуславливает особую «эмоциональную партитуру» занятий, наполненных необычной заразительностью и личностным смыслом учения. В ходе такого процесса происходит раскрытие себя другому, а приобщение к внутреннему миру партнера сопрягается с утверждением уникальности каждого. Принципиально важно при этом возможно более глубокое осмысление «Я-концепции» другого человека, что предполагает выход преподавателя за рамки собственно профессионального («производственного») взаимодействия и переход на уровень межличностных контактов.

Известно, что учащийся-музыкант, достигнув определённого уровня профессионального развития, общается не только с педагогом; в известном смысле он «общается» с автором разучиваемого произведения, его идеями, духовным потенциалом, художественными концепциями, и хотя это «виртуальное» общение, оно может давать вполне реальный результат. Общается учащийся и с самим собой, формируя собственное отношение (понимание) к музыкальному материалу. В учебном процессе оказываются задействованы тем самым три стороны: учитель – ученик – объект изучения (музыкальное произведение и его автор); объект может вызывать различные реакции, иметь неоднозначное толкование со стороны учителя и ученика. Отношения, возникающие в этой ситуации, обозначаются сегодня как «субъект-объект-субъектные» отношения (В.В. Знаков). Понятно, что это более сложные и многослойные отношения, не исключающие в ряде случаев амбивалентных тенденций, несовпадения позиций и точек зрения обоих субъектов учебно-образовательного процесса [4].

Наиболее естественная форма субъект-субъектных и субъект-объект-субъектных отношений в художественно-творческой педагогике – диалог. Ведя диалог, обмениваясь суждениями и мнениями, учитель и ученик в ходе музыкальных занятий вносят каждый свой вклад в истолкование музыкального материала; в результате возникает многоцветная картина различных интерпретаторских идей и предначертаний. Разумеется, персональные «вклады» учителя и ученика чаще всего неравноценны; на стороне первого из них и опыт, и профессиональная зрелость, и багаж специальных знаний. Тем не менее, важен сам факт вклада ученика. Именно диалог, актуализируя идейно-смысловые и деятельностно-волевые структуры психики, инициирует творчески поисковую мысль учащегося, позволяет ему почувствовать себя полноправным участником учебно-образовательного процесса [5; 6].

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что эффективность взаимодействия преподавателя и ученика самым непосредственным образом влияет на результат художественной коммуникации в музыкально-образовательном процессе, и обеспечивает реализацию ее функций. Как мы выяснили, учебно-музыкальная деятельность имеет в своей основе коммуникативный процесс познания и образует непрерывную коммуникативную цепь «композитор → музыкальное произведение → ученик+преподаватель → слушатель». Функции художественной коммуникации в учебно-музыкальной деятельности – это восприятие информации, заложенной в музыкальном произведении, ее дешифровка, понимание художественного смысла и содержания, выстраивание собственной концепции музыкального сочинения, ее словесное и исполнительское воплощение, самооценка адекватности результата воплощения. В реализации каждой из названных функций на каждом этапе художественно-коммуникативной цепи принимает участие и педагог и ученик. Только при их взаимопонимании и слаженности художественных взглядов, приоритетов, оценок возможна согласованная позиция по вопросам интерпретации музыкального произведения и, как следствие, достижение цели художественной коммуникации.

Библиографический список

1. Резанович, И.В. Социокультурная деятельность как средство профессиональной социализации студентов вуза / И.В. Резанович, Р.А. Литвак // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. – 2011. – № 17/2.
2. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М., 1971.
3. Рапацкая, Л.А. Основы общехудожественной подготовки учителя музыки: учеб. пособие. – М., 1996.

4. Знаков, В.В. Понимание в познании и обучении. – Самара, 2000.
5. Хазанов, П.А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель – ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006.
6. Сизова, Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008.

Bibliography

1. Rezanovich, I.V. Sociokulturnaya deyatel'nost' kak sredstvo professional'noy socializatsii studentov vuza / I.V. Rezanovich, R.A. Litvak // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tur i iskusstva. – 2011. – № 17/2.
2. Parihgin, B.D. Osnovih social'no-psikhologicheskoy teorii. – M., 1971.
3. Rapackaya, L.A. Osnovih obtekhudozhestvennoy podgotovki uchitelya muziki: ucheb. posobie. – M., 1996.
4. Znakov, V.V. Poni'manie v poznanii i obuchenii. – Samara, 2000.
5. Khazanov, P.A. Optimizatsiya mezlichnostnykh otnosheniy i vzaimodeystviy v sisteme «uchitel' – uchenik» (na materiale individualnykh zanyatiy khudozhestvenno-tvorcheskoy deyatel'nostyu): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2006.
6. Sizova, E.R. Professional'naya podgotovka specialistov v sisteme klassicheskogo muzikal'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 17.03.14

УДК 37.04-053

Tancheva I.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS WITH THE HELP OF APPLICATION OF INDIVIDUAL CREATIVITY-ORIENTED EDUCATIONAL TRAJECTORY IN THE ARTISTIC ACTIVITY. The research reflects the importance of the organization of pedagogical support for a teenager in the artistic activity by means of the application of individual creativity-oriented educational trajectory, aimed at ensuring the formation of a subjective position, taking into account the individualization of educational process.

Key words: pedagogical support, teenagers, subjective position, individual creativity-oriented educational trajectory, artistic activities.

И.В. Танчева, ассистент каф. методологии образования Саратовского гос. университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: irina-tancheva@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Отражена значимость организации педагогического сопровождения подростка в художественной деятельности посредством применения индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, направленная на обеспечение становления субъектной позиции, с учетом индивидуализации процесса образования.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, подросток, субъектная позиция, индивидуальная творчески-ориентированная образовательная траектория, художественная деятельность.

Демократические преобразования в сфере образования направлены развитие системы в целом, посредством формирования у подрастающего человека потребности в самоопределении по отношению к системе общественных ценностей, а также к себе и к окружающим как субъектам деятельности. В современном законодательстве авторы стандартов делают акцент на необходимости педагогического обеспечения активного осознания и принятия школьниками ценностей общества, постижения мира, мотивации их на творчество и на образование, и подчеркивают значимость индивидуализации процесса образования с помощью создания индивидуальной образовательной траектории.

Под сущностью педагогического обеспечения Н.М. Филиппова понимает общественную самоорганизацию, В.В. Игнатов – реализацию стратегии приобщения к сотворческой деятельности.

Педагогическое сопровождение, согласно трудам Е.А. Александровой, М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, С.В. Дудчик, А.В. Мудрик, Н.В. Ключевой, Н.Б. Крыловой, М.И. Рожкова и др. рассматривается как помощь, оказание поддержки ребенку в преодолении возникающих трудностей или противоречий, причем таких трудностей, с которыми он в большинстве случаев может справиться самостоятельно при минимальном вмешательстве со стороны педагога. Следовательно, сопровождение представляет собой процесс, призванный создать благоприятные условия для положительного осуществления какого-либо процесса или явления на основе взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего.

Следует отметить, педагогическое сопровождение значимую роль оказывает на самоопределение человека в подростковый

период, так как у ребенка в это время происходит выстраивание отношений с окружающим его миром (со сверстниками и со взрослыми), что в свою очередь приводит к переустройству самого себя, осмыслению собственного «Я», поиску своего места в системе человеческих отношений посредством осуществления собственной деятельности. Он впервые начинает задумываться об открывающихся возможностях при вступлении в самостоятельную жизнь, прислушивается к своим потребностям, определяет направленность интересов, склонностей, способностей; учится анализировать свои действия, поступки и поведение в процессе собственных переживаний, что наиболее благоприятно осуществимо именно в художественной деятельности.

Ведь в процессе художественной деятельности происходит концентрация внимания подростка на своем внутреннем мире по Л.С. Выготскому, формируется и значительно возрастает его интерес к своей личности, собственным замыслам, переживаниям; это понимается как «эгоцентрическая доминанта», «доминанта романтики», как уход в мир мечты, что оказывает значительное влияние на его творчество. Также при активном участии подрастающего человека в художественной деятельности происходит формирование потребности в достижениях, согласно Д.И. Фельдштейну, и это побуждает к развитию им ощущения собственной реальной значимости. Впоследствии чего он приобретает уверенность в себе, и наиболее адекватно относится к оценкам других.

Подросток, осуществляя художественную деятельность, получает возможность реализовать себя через создание художественных образов, выразить свое отношение к ценностным установкам, мотивам деятельности, проявить творческие спо-

собности и оригинальность мышления, самоопределившись в выборе субъектной позиции на основе собственного понимания, отличного от мнения других, предъявить свое «Я» окружающим [1]. Художественная деятельность способствует тому, что побуждает подростка к формированию умения понимать и соотносить свои и культурные ценности, мотивирует его интерес, подкрепленный потребностью в достижениях; к определению творческого потенциала своих способностей и неординарности мышления, к самостоятельному анализу своего творчества; к самооценке и рефлексии, что в свою очередь ведет к приобретению творческого опыта и становлению субъектной позиции.

Так Л.И. Божович, Я.Я. Блонский, Л.А. Григорович, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, Л.Д. Столяренко, Е.И. Исаев, Л.Н. Таран, Г.И. Шукина, Д.Б. Эльконин и др. понимают подростковый этап максимально продуктивным в отношении самоопределения растущего человека, поскольку связан с качественно новой позицией ребенка, с его поиском собственного места в обществе и характеризуется личностным самоопределением (Э. Эрикссон).

Ученые определяют индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ребенка в образовании (Е.А. Александрова, Н.В. Боброва, А.В. Хуторской и др.), причём под личностным потенциалом ученика понимается совокупность его организационных, деятельностных, познавательных, творческих и других способностей (А.В. Хуторской); как разработанная учащимся совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности (Е.А. Александрова).

Для реализации творческого потенциала подростка в процессе художественной деятельности мы обращаемся к индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, которая включает в себя совместную деятельность подростка и педагога (с разным их долевым участием, зависящим от готовности учащегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующего опыта) [2], так с одной стороны, сама траектория отражает сферу ценностей, потребностей, творческих способностей подростка, а с другой, обеспечивает ему возможность выступать активным участником проектирования, разработки собственной художественной деятельности.

Итак, для организации педагогического сопровождения в художественной деятельности необходимо применение индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, посредством участия подростка в концертах, выставках, спектаклях, художественно-творческих занятиях. Педагог удостоверяется в том, что подросток принимает свою ответственность за те действия, которые были определены им в совместной с ним работе, и побуждает его к проявлению самостоятельности в процессе реализации индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, консультируя его по мере необходимости.

Применение индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории подростка включает в себя процессы проектирования, разработки и реализации.

Проектирование педагогом возможной направленности индивидуальной творчески-ориентированной образовательной

траектории осуществимо на основе личных наблюдений, внесения предложений подростком, определения исходного уровня становления субъектной позиции подростка в художественной деятельности, выбора приоритета ценностей для осуществления им художественной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей, потребности в планируемых достижениях, мотивации. В процессе совместной работы с подростком важно определять сроки, темп, возможности реализации траектории, намечать микрогрупповые и индивидуальные консультации.

В процессе совместной разработки данной траектории педагог ориентирует подростка на активное принятие им участия в художественной деятельности, на понимание своей роли в ней, в формулировании своего мнения, уважительного отношения к позиции другого и в дискуссионных вопросах, мотивирует на создание продуктов творчества, проявление нестандартных и оригинальных идей посредством реализации творческих способностей. При этом обсуждается порядок внесения дополнений и коррективов.

Процесс реализации индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории включает в себя понимание и принятие ответственности подростком за свои результаты в художественной деятельности: за организацию исследовательского поиска существующих позиций по проблеме изучения, за умение вступать в дискуссию при аргументации своей позиции, а также проявлять уважительное отношение к позиции другого оппонента, за позиционное самоопределение при создании и предъявлении продуктов творчества. После сопоставления планируемых и полученных результатов, при их не соответствии вносятся коррективы (с привлечением психолога, педагога) и продолжается процесс реализации траектории в становлении субъектной позиции подростка в художественной деятельности. Определение планируемых и полученных результатов осуществляется на основе анализа процесса художественной деятельности, самооценки и рефлексии полученных результатов, презентации продуктов творчества.

Таким образом, организация педагогического сопровождения подростка с учетом специфики художественной деятельности подчеркивает необходимость применения индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории, которая включает в себя план работы в постепенном определении своих достижений, темп выполнения, учитывает потребности подростка и его возрастные особенности, проявляемые способности. Понимание подростком значимости ценностей помогает ему определиться в их выборе. Активное участие в выполнении художественно-творческих заданий позволяет не только ощутить сопричастность к происходящему, но и ощутить потребность в достижениях, что подкрепляется мотивацией успеха. Поиск творческих решений содействует проявлению оригинальных идей, реализации творческих способностей, формирует умение контролировать и корректировать свою художественную деятельность, адекватно оценивать свои возможности, управлять собственной деятельностью и самостоятельно осуществлять свободный выбор средств и форм деятельности, объективно учитывая полученные им результаты посредством применения индивидуальной творчески-ориентированной образовательной траектории.

Библиографический список

1. Танычева, И.В. Становление субъектной позиции подростка в художественном исследовании мира // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. СоциокINETика. – Т. 3.
2. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006.

Bibliography

1. Tanjcheva, I.V. Stanovlenie subjhektnoj pozicii podrostka v khudozhestvennom issledovanii mira // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2011. – Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Social'naya rabota. Yuvnologiya. Sociokinetika. – T. 3.
2. Aleksandrova, E.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individualnykh obrazovatelnykh traektorij: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Tyumenj, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 37.02

Stepanova N.V. APPLICATION OF A COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING MUSICIANS. The author explains importance and timeliness of applying a communicative approach in the training process at musical education institutions, i.e. colleges and universities. The article highlights primary aspects of the scientific conception of the

communicative approach, its constituents and the possibilities of its introduction into classroom training of future musicians.

Key words: communicative approach, individual teaching method, ensemble performance, constituents of a communicative teaching approach.

Н.В. Степанова, канд., пед. наук, доц. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: stepanova.n2010@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Автор обосновывает важность и своевременность использования коммуникативно-ориентированного подхода в образовательной деятельности музыкальных учебных заведений (колледжей и вузов). Основное внимание в статье уделяется рассмотрению основных аспектов научной концепции коммуникативно-ориентированного подхода, выявлению его структурных компонентов и возможности его реализации в исполнительских классах.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированный подход, индивидуальная форма обучения, ансамблевое исполнительство, структурные компоненты коммуникативно-ориентированного обучения.

Современная образовательная ситуация в обучении музыкантов-исполнителей академического профиля в системе среднего и высшего профессионального образования характеризуется некоторой противоречивостью. С одной стороны, отечественная система классического музыкального образования имеет прочные и давние традиции подготовки высококвалифицированных специалистов, с другой – ориентированность обучения на приоритетное развитие исполнительского мастерства музыканта и тренажные формы учебной деятельности ограничивает развивающий потенциал музыкально-образовательной среды.

Музыкальное обучение в исполнительских классах традиционно основывается на личностно-ориентированном (Е.С. Поллат, И.С. Якиманская и др.) и деятельностном подходах (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). Применение этих подходов неразрывно связано друг с другом, поскольку развитие личности музыканта-исполнителя осуществляется в деятельности. В деятельности он приобретает знания, навыки владения инструментом, через деятельностную природу знаний формируются и его индивидуально-личностные качества. Ориентированность на личность фокусирует внимание педагога на развитии всех граней индивидуальности студента, с учетом его природных задатков, доминирующих психологических характеристик, особенностей его интересов, мотивов, установок и их проявлений в структуре учебного и творческого взаимодействия.

Заострим внимание на том, что музыкально-исполнительская деятельность принадлежит к сфере коммуникативно-ориентированных специальностей и представляет собой разновидность художественно-творческой деятельности, которая рождает особый творческий продукт – музыкальную интерпретацию. Содержанием интерпретации является индивидуальное прочтение, персонально-личностное истолкование музыкального текста и его практическая реализация в живом исполнении, обусловленная творческой индивидуальностью исполнителя. Цель интерпретации – реализовать художественный замысел композитора и максимально достоверно донести его до слушателя. Становится очевидным, что для реальной музыкально-исполнительской деятельности, направленной на реализацию информационного обмена между композитором, исполнителем и слушателем, коммуникативный компонент является чрезвычайно важным, что и обуславливает, в свою очередь, актуальность внедрения коммуникативно-ориентированного подхода в организацию образовательного процесса по подготовке специалиста-музыканта.

Еще одна личностно-коммуникативная проблема педагогики искусства связана с тем, что обучение музыкально-исполнительскому мастерству, как правило, реализуется в индивидуальных формах учебных занятий, ограничивающих поле коммуникативного взаимодействия одним каналом – «педагог-ученик», что предполагает одностороннюю циркуляцию информации. Как правило, такое взаимодействие очень часто имеет форму монолога со стороны преподавателя. В результате в данной системе отношений не всегда осуществляется психологическая обратная связь и, соответственно, не возникает полноценного коммуникативного обмена, что негативно сказывается на результатах обучения.

Вышесказанное обуславливает необходимость уделять значительно больше внимания коммуникативной стороне музыкально-образовательного процесса, чем это делается сегодня. Использование коммуникативно-ориентированного подхода в образовательной деятельности музыкальных учебных заведений (колледжей и вузов) способно эффективно решать данную проблему.

Идея применения коммуникативного подхода к исследованию познавательной сферы человека принадлежит Б.Ф. Ломову. Согласно его концепции, протекание психических процессов (восприятия, мышления, воображения, памяти, речи) неразрывно связано с организацией общения, которое он структурировал тремя компонентами: информационно-коммуникативным, регуляционно-коммуникативным и аффективно-коммуникативным. Коммуникативная составляющая в данной структуре организует не просто обмен информацией, а совместное ее постижение и реализацию конкретных отношений между людьми [1]. В своей концепции Б.Ф. Ломов обосновывает принципиальную разницу индивидуальной и совместной форм деятельности, подчеркивая ограниченность возможностей формирования и развития познавательных процессов в индивидуальной деятельности. Напротив, большими ресурсами для развития личности обладает совместная деятельность, в которой наиболее полно раскрывается «коммуникативная функция психики» [1, с. 239]. При обмене информацией происходит изменение самого типа отношений, обусловленного возникновением взаимодействия между участниками коммуникации, а эффективность процесса взаимодействия измеряется степенью психологического воздействия одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения [2].

Эффективность использования коммуникативного подхода для оптимизации педагогического общения между субъектами образовательного процесса получила свое обоснование в работах И.А. Зимней, рассматривающей педагогическое общение как форму учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников, использующую всю совокупность вербальных средств [3, с. 332]. Обучающая функция общения направлена на организацию «речевого действия», «речевого поступка», реализующих определенную коммуникативную задачу, с учетом специфики протекания психических процессов и характера педагогической ситуации [3, с. 326].

Дальнейшую разработку концепция коммуникативно-ориентированного подхода получила в основном в исследованиях лингвистов, которые рассматривают психофизические, психофизиологические, лингвистические и психологические аспекты речевых процессов (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов и др.). В основе обучения лингвистов используется коммуникативная природа языка (познавательная и контактоустанавливающая), а конечной целью обучения в рамках названного подхода является формирование способности учащихся к речевому общению: с одной стороны – передаче информации посредством языка, с другой – пониманию того, что передает другая сторона. Использование данного подхода в лингвистике основано на утверждении того, что общению следует обучать через общение, а для успешного овладения речевой деятельностью, в рамках,

как русского, так и иностранного языков, недостаточно знать только грамматику, лексику, произношение и т.д., необходимо уметь использовать речевые средства в целях реальной коммуникации. Именно поэтому речевую деятельность А.А. Леонтьев определял как социально ориентированное общение, где речь подчинена той деятельности, в структуре которой она разворачивается [4, с. 256].

Единицей построения урока в коммуникативно-ориентированном обучении речевой деятельности является «речевая ситуация», представляющая совокупность условий, которые обеспечивают высокий уровень сформированности коммуникативных умений, ориентированных на практическое использование [5, с. 83]. Таким образом, коммуникативно-ориентированный подход обогащает не только речевую практику, но и психологические аспекты взаимодействия, которые и обуславливают состоятельность и продуктивность коммуникативных процессов.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что проблема коммуникативно-ориентированного обучения проработана преимущественно в узком предметно-лингвистическом аспекте, где предметом изучения являются «речевые акты, речевые действия, речевые реакции» [4, с. 9], а методическим содержанием являются способы организации учебной деятельности, связанные, в первую очередь, с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач в ситуации сотрудничества, что направлено на выработку алгоритма «речевого поступка» участников коммуникативной ситуации.

Положения коммуникативно-ориентированного подхода имеют самое непосредственное отношение к обучению музыканта-исполнителя и способны решить многие проблемы профессионально-коммуникативного поля данной деятельности. Используя опыт, наработанный музыкантами коллективных видов деятельности (хор и оркестр), можно создавать аналогичные ситуации моделирования художественно-творческого процесса и в исполнительских классах на основе диалоговых, диадичных форм взаимодействия музыкантов. Главное при этом – наличие партнерских отношений сотрудничества и создание конкретной коммуникативно-творческой ситуации по типу «речевой ситуации» в лингвистике (репетиционный период или ситуация концертного выступления), требующей актуализации коммуникативных навыков и умений для решения заданной проблемы. На их основе формируются механизмы поведения участников акта музыкальной коммуникации, позволяющие влиять, регулировать и, как следствие, управлять коммуникативной ситуацией.

Наш собственный опыт педагогической деятельности подтверждает возможность реализации коммуникативно-ориентированного подхода в исполнительских классах колледжа и вуза за счет активного использования разнообразных форм коллективно-исполнительской деятельности, таких как, камерно-вокальный, камерно-инструментальный ансамбли и фортепианный ансамбль. Именно в них потенциально заложен импульс по приобщению студентов к опыту совместного музицирования, в рамках которого происходит позитивное преобразование коммуникативного потенциала музыканта-исполнителя.

Ансамблевое исполнительство обладает ярко выраженной спецификой, отличающей его от других видов коллективного творчества (хорового, оркестрового), связанной с возникновением тесных личностно-психологических связей музыкантов. Оно имеет не только богатые коммуникативные возможности, но и возможности личностного развития музыкантов. Прежде всего, ансамблевое исполнительство дает возможность сольному исполнителю приобрести опыт совместного музицирования, благодаря чему позволяет преодолеть выработанную годами «категоричность» доминирующего солиста. Необходимость ансамблевому музыканту постоянно соотносить свою индивидуальность с индивидуальностью и манерой исполнения партнера обуславливает развитие эмоциональной отзывчивости, гибкости, эмпатии, что создает положительный эмоционально-психологический тон в ансамбле. Работа в ансамблевом тандеме формирует чувство коллективной ответственности, способствует проявлению взаимовыручки, взаимопомощи, что также позитивно сказывается на качестве коммуникативных контактов ансамблевых исполнителей. Также отличительной чертой ансамб-

левых форм исполнительства является осуществление прямой и обратной связи между ансамблевыми музыкантами, где задействован широкий спектр вербальных средств передачи информации. Это канал вербализации музыкальной информации и координации индивидуально-психологических процессов взаимодействия музыкантов-исполнителей на стадии репетиционного периода. Он проявляется в умении характеризовать словами свои мысли и чувства, уточняя смысловое значение музыкальных представлений исполнителей, что обуславливает взаимосвязь слова и действия.

Таким образом, коммуникативно-ориентированное обучение музыканта-исполнителя будем трактовать как организацию учебно-музыкальной деятельности, в которой участвуют несколько музыкантов, выступающих как равноправные партнеры в ситуации творческого сотрудничества, имеющие тесные межличностные контакты, и осуществляющие совместные исполнительские и коммуникативные действия с целью интерпретации музыкального произведения. При этом создание различных музыкально-коммуникативных ситуаций, разрешение которых требует актуализации коммуникативного потенциала личности, применения коммуникативных умений и навыков является действенным средством реализации коммуникативно-ориентированного обучения в музыкально-педагогической практике.

Определим структурные компоненты, необходимые для эффективной реализации коммуникативно-ориентированного обучения музыканта в исполнительских классах.

Во-первых, для возникновения тесного личностно-психологического контакта и функционирования интерактивного канала информационного обмена нужно наличие двух или более контактирующих субъектов деятельности, объединенных общими целевыми ориентирами и задачами деятельности. Совместная ансамблево-исполнительская деятельность как раз предоставляет такую возможность, объединяя музыкантов единой исполнительской целью, достижение которой зависит от качества межличностных контактов и слаженности исполнительских действий.

Во-вторых, необходимо единое информационно-предметное поле взаимодействия субъектов деятельности, определяющее общую «систему координат», а также формы и виды операций и действий, реализуемых субъектами. Данный фактор также реализуется в условиях совместной ансамблево-исполнительской деятельности, которая разворачивается в едином поле звуковой музыкальной информации, транслируемой музыкантами, определяющей условия «звуковой жизни» музыкального произведения и способы исполнительских действий по ее воплощению.

В-третьих, субъекты должны быть включены в систему субъект-субъектных – равных партнерских отношений, предполагающих взаимообмен информацией и наличие прямой и обратной связи. Данный фактор, как мы уже отмечали, полноценно реализуется только в условиях совместной ансамблево-исполнительской деятельности, где партнеры выступают как равные субъекты музыкального творчества, в равной степени ответственные за его результат.

И, наконец, в-четвертых, партнеры должны иметь систему совместных коммуникативных действий, обусловленных реализацией информационного обмена в конкретной ситуации сотрудничества. Данное условие также осуществляется в условиях ансамблево-исполнительской деятельности, где музыканты изначально поставлены в ситуацию сотрудничества (иначе не будет ансамбля как такового) и вынуждены искать пути взаимодействия и формы выражения информации, понятные им обоим, для достижения положительного результата совместной деятельности.

Резюмируем вышеизложенное. Учитывая тот факт, что в профессиональной подготовке музыкантов до сих пор наблюдается жесткая ориентированность на формирование прочной знаниевой и технологической базы, принцип коммуникативной направленности обучения в музыкальном образовании приобретает особую актуальность. Реализация данного принципа в обучении музыканта-исполнителя позволяет более широко использовать коммуникативно-ориентированный подход, который обеспечивает позитивное преобразование коммуникативного потенциала личности и поможет в будущем интегрироваться в реальную профессиональную среду.

Библиографический список

1. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
2. Ломов, Б.Ф. Проблемы общения в психологии. – М., 1981.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М., 2004.

4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.

Bibliography

1. Lomov, B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemih psikhologii. – М., 1984.
2. Lomov, B.F. Problemih obsheniya v psikhologii. – М., 1981.
3. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – М., 2004.
4. Leontjev, A.A. Osnovih psikholingvistiki. – М., 1997.
5. Passov, E.I. Kommunikativnijj metod obucheniya inoyazichnomu govoreniu. – М., 1991.

Статья поступила в редакцию 13.02.14

УДК 378

Prihodko O.A. FORMATION OF MORAL AND CIVIC CONSCIOUSNESS OF YOUTH IN MODERN CONDITIONS.

In this work the author describes some issues of formation of moral, civil and patriotic grounds of education of young people in national political culture. The research underlines the role of young people in national development. The regional aspects of formation of cultural values and value priorities of young people are defined. V. Putin's speech about a role of moral, civil and patriotic individual education is analyzed.

Key words: civil and patriotic education, values and value priorities system, young people, youth initiative.

О.А. Приходько, соискатель ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: oap55@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЯЩЕННОГО И ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В работе описаны вопросы формирования нравственных, гражданских и патриотических основ воспитания молодежи в государственной культурной политике. Обозначена роль молодежи в развитии государства. Определены региональные аспекты формирования культурных ценностей и приоритетов молодого поколения. Проведен анализ выступлений В.В. Путина о роли нравственного, гражданского и патриотического воспитания личности.

Ключевые слова: гражданское и патриотическое воспитание, система ценностей и приоритетов, молодежь и молодежные инициативы.

Одной из актуальных задач государства и современного общества является формирование патриотического и гражданского самосознания молодого поколения страны. В ежегодном послании Федеральному Собранию, в своих выступлениях на итоговой пленарной сессии международного дискуссионного клуба «Валдай», на заседании Совета по культуре и искусству, на совещании представителей власти и общественности В.В. Путин уделяет особое внимание нравственному и патриотическому воспитанию молодежи, становлению российской идентичности, формированию культурных ценностей. Все это является основами, на которых необходимо воспитывать детей и развивать общество, а в конечном итоге укреплять страну.

От того, как воспитаем молодежь, зависит то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя. Сможет ли она быть современной, перспективной, эффективно развивающейся, но в то же время сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность. Будущее любой страны определяет молодежь – основная сила страны, ее главный стратегический и кадровый ресурс. Необходимо строить будущее на прочном фундаменте, коим является патриотизм: уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям, тысячелетней культуре.

Чувство патриотизма, система ценностей, нравственных ориентиров закладывается в человеке в детстве и юности. Здесь огромная роль принадлежит семье и обществу в целом, а также образовательной и культурной политике государства.

С распадом СССР внимание к воспитанию молодежи значительно уменьшилось. Отсутствие идеологии и основанного на ней комплекса социальных установок привело к разрушению общенациональной культуры, а также появлению на ее месте множества субкультур (в т.ч. маргинальных и криминальных). Молодежь стала группой социального риска.

В России самый высокий в мире процент социальных сирот. Крайне высок процент сексуально распущенных несовершеннолетних: от общего числа производимых в России аборт на девушек до 19 лет приходится около 10 %. Катастрофически высокий уровень употребления несовершеннолетними наркотиков: средний возраст начала употребления наркотиков 14 лет. Чрезвычайно высокий уровень употребления несовершеннолет-

ними алкогольных напитков, пива, табачной продукции: более 80% российских подростков потребляют алкоголь, более 60% курят; средний возраст начала употребления алкоголя 13 лет; табака 11 лет. Фиксируется высокий уровень детской и подростковой преступности и насилия в среде несовершеннолетних. Серьезной проблемой для российского общества стали социально-негативные молодежные течения (сообщества подростков, формируемые организованными преступными группировками в качестве будущего кадрового резерва). Эти молодежные течения дают существенный вклад в преступность несовершеннолетних и в насилие среди несовершеннолетних, они несут серьезный риск детских суицидов. Особенную тревогу вызывает быстрый рост числа молодежных и других экстремистских организаций националистического и неонацистского толка, как в среде доминирующего большинства, так и среди этнических меньшинств.

Сохранение негативных социальных и духовно-нравственных деформаций в подростковой и молодежной среде – одна из наибольших угроз национальной безопасности и будущему России, поскольку это является фактором длительного действия, который будет неизбежно сказываться во всех сферах жизни общества и государства на протяжении десятилетий после преодоления организационных и экономических трудностей современного периода. Этот фактор угрожает свести на нет в долгосрочной перспективе социальное значение всех положительных результатов экономического роста [1].

В современных условиях большую актуальность приобретает формирование ценностных мировоззренческих основ воспитания. Возрастает необходимость разработки и реализации новых подходов к определению нравственных приоритетов, которые лежат в основе принципов воспитания.

Воспитание – явление социальной жизни и, одновременно, явление культуры, так как воспроизводит, передает, фиксирует, развивает её. «Культурное и духовное наследие» – это не только памятники и культурные ценности, это, прежде всего, система нравственных ориентиров, развитие культурного потенциала, формирование и реализация национальной идентичности.

Системность воспитания задается целью. Цель воспитания – становление личности. Содержание воспитания группируется вокруг базовых национально-культурных ценностей. Простых, но жизненно важных принципах: уважения к старшим, к вере отцов, к труду, любви к своей Родине и готовности всегда её защищать, наконец, семейных ценностей – то есть всего того, что дорого для любого народа.

«Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах ...» — писал К. Д. Ушинский в статье «О народности и общественном воспитании».

«Необходимы живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности, опирающиеся на общественную инициативу, на служение традиционных религий, на деятельность молодежных и военно-патриотических организаций, исторических и краеведческих клубов, других подобных структур», (из обращения В.В. Путина к общественности).

Во всех программах регионального развития Омской области культура рассматривается как фактор духовного здоровья общества, гарантирующий социальную стабильность, и как важнейший стратегический ресурс развития территорий. Социальный эффект которой видится в формировании открытого гражданского общества, ориентированного на сохранение исторической памяти народа и национальных традиций. Действует государственная программа Омской области «Развитие культуры и туризма» на 2014 – 2020 годы. Среди актуальных вопросов, обозначенных в программе и требующих решения, создание условий для привлечения детей и молодежи к культуре, с целью формирования культурно-нравственных ценностей и приоритетов. Среди приоритетных задач следует отметить содействие развитию общественной инициативы, направленной на пропаганду традиционных духовных ценностей, становление национального самосознания, формирование единой гражданской общности.

Региональные аспекты формирования культурных ценностей и приоритетов молодежи обусловлены, прежде всего, особенностями культурного пространства Омского региона; поддержке и содействии со стороны правительства Омской области ее устойчивого развития мультикультурного общества; воспитание молодого поколения в духе толерантности; поиск новых форм работы с подростками и молодежью в рамках региональной молодежной и культурной политики [2].

Сегодня формируется молодое поколение, имеющее свою ценностную систему, свои цели: стремление к совместной деятельности для большей адаптивности; открытость, высокую информированность, широту интересов, приверженность к общечеловеческим ценностям.

Приведем мнение молодых омичей, высказанных на сайте ComOn. Молодежная инициатива.

«Если говорить о степени участия молодежи в общественно-политической жизни региона, то можно констатировать, что в настоящее время молодежь в массе своей политически пассивна, наибольшую активность проявляют явно радикальные молодежные организации. Но прежде чем обвинять молодежь в политическом абсентеизме, стоит задать себе один простой вопрос: где та политическая традиция, которой может следовать молодежь, где те герои, на которых она может равняться? Нынешней молодежи зачастую просто не на кого равняться в своей политической и общественной деятельности. Однако, не все так плохо. Молодые люди, реально заинтересованные как в развитии своего региона, так и страны в целом, проявляют свою активную гражданскую позицию, в том числе и право на объединения с общей целью деятельности».

«Омская молодежь, наверное, мало чем отличается от тюменской или томской. Молодежь концентрирует в себе огромный потенциал, от которого зависит судьба нашей страны. Юноши и девушки, школьники и студенты готовы ко многому, им нужно только дать шанс, в Омске этот шанс есть. Молодежь Омска не лишена активности и инициативности, а власть и общественность нашли с ней общий язык. Уникальность омской молодежи состоит в том, что больше нигде молодые люди не получают такой заботы и опеки, как в омском прииртышье. Повсюду чувствуется поддержка, чуткий присмотр взрослых. Митинги, шествия, парады никогда не обходятся без участия молодых людей. Гвардия молодых дружно шагает по омским улицам. С песнями и улыбкой идет в светлое будущее. Безвозмездно, осознанно сотни ребят готовы размахивать флагами и поддерживать

курс на развитие. Ведь вспомнить, совсем недавно не сыскать было молодых, принимающих активное участие в жизни общества, сидели по подъездам, шатались по подворотням, не имели понятия о патриотизме, о своей стране, о своих героях. Омская молодежь это – кукуруза! Она яркая, веселая, необычная и может приносить много пользы! Нас, молодежь, любят и ценят, и сорняков среди нас нет! Молодой человек – это сгусток энергии, который рвется во все стороны сразу, натываясь на проблемы. В Омске активно создаются фабрики по переработке «молодой энергии» во благо общества. Омск – город молодых, активных и инициативных».

«Для молодежи г. Омска созданы благоприятные условия развития и их формирования в личностном плане. Статистические показатели говорят сами за себя. Молодежь Омска – это разносторонне развитые и активные люди. Существует множество учреждений, занимающихся молодежными вопросами. И основной задачей этих учреждений, я считаю, является привлечение и мотивирование молодежи. Молодежь, занимающаяся правильным и нужным делом – может многое!»

«Я могу оценить омскую молодежь, исходя из собственного круга общения (если не брать во внимание малый процент ярых активистов и явно преобладающую часть абсолютно аморфных представителей молодежи). Представляю мое окружение – мы осторожны по причине своей неопытности и действуем не торопясь, сопоставляя задачи и возможности. У молодых людей креативное видение проблем и их решения, но присутствует развязное поведение и некоторая безответственность в связи с тем, что зачастую мы не осознаём важности наших действий и бездействия» [3].

«Сегодня мы много говорим о молодежи, молодежной политике. Этот ресурс, который необходим Омской области. Я хочу сказать всем вам огромное спасибо...», — этими словами Губернатор Омской области В.И. Назаров открыл торжественную церемонию вручения ежегодной премии **лучшим представителям сферы молодежной политики**, внесшим наиболее весомый вклад в развитие и становление молодежи, решение социально-экономических проблем студентов и школьников [4].

Каждое новое поколение, каждая отдельная личность неизменно проходят свой путь освоения достижений культуры общества, в котором они рождаются и живут. Важен процесс социально организованного и контролируемого воздействия на личность со стороны общества и его структур.

Омск находится на восьмом месте в России по числу жителей. В Омской области проживает 1974820 жителей, из них 495 тысяч – молодежь. Это представители различных культур, социальных групп, молодежных течений и направлений.

Инициативы молодых, энергичных, целеустремленных активно поддерживаются властью. Растет уровень реализуемых проектов творческой молодежи, волонтеров, лидеров общественных организаций и объединений. Важно направить ее энергию в нужное русло. Эту задачу помогают решить такие масштабные проекты, как: конкурс лидеров студенческого самоуправления, конкурс студенческих активистов и другие, в которых молодые лидеры не остаются незамеченными – кто-то придумывает проекты, кто-то участвует в них, а кто-то совмещает и то, и другое.

При Омском городском Совете создан Молодежный парламент, в который вошли активные молодые омичи в возрасте от 14 до 30 лет. Парламент работает на общественных началах, обладает правом совещательного голоса и может вырабатывать для депутатов Городского Совета рекомендации по решению актуальных социальных задач, волнующих молодое поколение. Своих представителей в состав Молодежного парламента делегируют молодежные общественные движения, национально-культурные центры, предприятия и организации, студенческие советы ВУЗов и ССУЗов, КТОСы, политические партии. Создание Молодежного парламента – реальный шанс молодым и перспективным заявить о себе.

Такие понятия как патриотизм и национальная гордость в устах молодых приобретают новое звучание. И здесь необходимы формы и методы работы, близкие современной молодежи. Пропаганда таких ценностей, как честь, мужество и гордость за свою страну звучит особенно, когда о них говорят представители общественных организаций ветеранов войны и воинской службы, участники боевых действий. Ребята чувствуют свою значимость в сохранении лучших традиций, благодаря связи времен и поколений на примере таких молодежных патриотических акций как автопробег по местам воинской славы омичей, патриотичес-

ких акций, приуроченных к призыву на воинскую службу, установка мемориальных досок по увековечиванию памяти земляков.

Необходим принципиально новый подход к профилактической работе с теми, кто с малых лет лишен самого главного – любви и заботы близких людей. И здесь важно тесное взаимодействие всей социокультурной инфраструктуры. Приобщение ребят к культурному наследию, к общению с авторитетными и известными людьми, меняет мировоззрение подростков. Необходимо акцент на создание социально положительных ориентиров и самореализацию в них. А начинать нужно, прежде всего, с организации досуга. В сфере свободного времени происходит интенсивное развитие личности, основными факторами которого являются воспитание и окружающая среда, а культурная среда формирует личность значительно интенсивнее, чем стихийно складывающаяся.

Выступление В.В. Путина о роли нравственного, гражданского и патриотического воспитания молодого поколения позволяет говорить о том, что: именно молодому поколению принадлежит главенствующая роль в модернизации политической системы, обеспечении экономического роста и устойчивого развития страны. В понятие «проблемы молодежи» включаются и «проблемы науки, образования, демографической ситуации...».

Первостепенной задачей В.В. Путин считает вовлечение молодежи в общественно-политическую жизнь страны. Детские и молодежные общественные организации должны стать важным звеном поиска и поддержки инициативной и талантливой молодежи.

Большой потенциал имеют военно-патриотические организации, совмещающие физическое и духовное развитие молодого поколения.

Молодежь обладает огромным творческим, созидательным потенциалом, поэтому ей необходимо оказывать всю необходимую поддержку «... должны появиться молодые люди, которые мыслят не банально, а креативно, обладают современными знаниями и опытом... должны прийти молодые профессионалы, которые и поведут страну по пути модернизации», (из речи

В.В. Путина на VI Межрегиональной конференции региональных отделений Всероссийской политической партии «Единая Россия» Южного федерального округа под названием «Стратегия социально-экономического развития Юга России до 2020 года. Программа на 2011–2012 годы»).

Стремление к познавательной деятельности у молодежи заложено природой. «Наша система образования и воспитания должна отвечать вызовам нового времени... Предстоит серьезное обновление программы и методов работы ...». Одной из важнейших задач молодежной политики В. В. Путин считает предоставление равных возможностей молодежи для развития и реализации своего потенциала. «Нам надо выстроить такую модель государства, цивилизационной общности, с таким устройством, которая была бы абсолютна, равно привлекательная и гармонична для всех, кто считает Россию своей Родиной» [5].

Молодежь – это наиболее динамичная часть населения. Именно качество молодого поколения определяет успех и конкурентоспособность государства, но в то же время именно молодежь является наиболее уязвимой частью общества и именно ей требуется поддержка, поощрение, создание здоровой жизненной среды и надежных социальных гарантий.

Основные направления деятельности государства и общества в вопросах воспитания молодежи:

- вовлечение молодежи в общественно-политическую жизнь страны;

- развитие творческих способностей молодых людей;

- предоставление молодежи широких возможностей для личностной и профессиональной самореализации [6].

Молодости присущи энтузиазм, стремление к переменам, энергия, все это необходимо учитывать при формировании социокультурной среды региона. Именно на региональном уровне можно полнее учесть культурные запросы и духовные потребности приоритетных социальных групп, собрать все заинтересованные общественные силы, сконцентрировать усилия всех заинтересованных субъектов социально-культурной деятельности.

Библиографический список

1. Нравственный кризис. Материалы пресс-службы Общественной палаты РФ [Э/п]. – Р/д: <http://www.oprf.ru/ru/press/news/2008/newsitem/>
2. Генова, Н.М. Воспитание культурных ценностей и приоритетов современной молодежи в процессе реализации культурной политики. Региональная культурная политика: теория и технологии развития: сб. научно-метод. статей под ред. Г.Г. Волощенко и др. / Н.М. Генова, А.Е. Воловикова. – Омск, 2010.
3. [Э/п]. – Р/д: <http://www.common-in-web.ru/explore/member/omsk/mol>
4. [Э/п]. – Р/д: <http://ligamol55.ru/?view=11075806>
5. [Э/п]. – Р/д: <http://www.putin2012.ru>
6. Зеленкова, М.М. Будущее молодежной политики в России (анализ предвыборных выступлений В.В. Путина) // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4. – Ч. 1.

Bibliography

1. Nравstvenniy krizis. Materiali press-sluzhb Obshchestvennoy palati RF [Eh/r]. – R/d: <http://www.oprf.ru/ru/press/news/2008/newsitem/>
2. Genova, N.M. Vospitanie kulturnykh cennostey i prioritetoв sovremennoy molodezhi v processe realizacii kulturnoy politiki. Regionalnaya kulturnaya politika: teoriya i tekhnologii razvitiya: sb. nauchno-metod. statej pod red. G.G. Voloshchenko i dr. / N.M. Genova, A.E. Volovikova. – Omsk, 2010.
3. [Eh/r]. – R/d: <http://www.common-in-web.ru/explore/member/omsk/mol>
4. [Eh/r]. – R/d: <http://ligamol55.ru/?view=11075806>
5. [Eh/r]. – R/d: <http://www.putin2012.ru>
6. Zelenkova, M.M. Buduthee molodezhnoy politiki v Rossii (analiz predvibornikh vihstupleniy V.V. Putina) // Fundamentalnihe issledovaniya. – 2013. – № 4. – Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 11.02.14

УДК 378.5

Seryogin N.V. INTRODUCTION TO PSYCHODIDACTICS OF MUSICAL ACTIVITY. In the article the psychodidactics of musical activity at the present stage of interdisciplinary cooperation and mutual enrichment by knowledge of pedagogy, psychology, music education, upbringing, professional development for the purpose of enriching and deepening of knowledge of the studied phenomena, development of the corresponding methods of research and practical application of the gained knowledge is analyzed.

Key words: musical-performing and pedagogical activity, psychodidactics, diagnostics, forecasting, professionally important qualities, musicality, research process.

Н.В. Серегин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. народных инструментов и оркестрового дирижирования АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: SereginaNV@yandex.ru

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОДИДАКТИКУ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируется психодидактика музыкальной деятельности на современном этапе междисциплинарного сотрудничества и взаимообогащения знаниями педагогики, психологии, музыкального образования, воспитания, профессионального развития с целью расширения и углубления познания изучаемых явлений, выработки соответствующих методов исследования и практического применения полученных знаний.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская и педагогическая деятельность, психодидактика, диагностика, прогнозирование, профессионально важные качества, музыкальность, научно-исследовательский процесс.

Актуальность исследования психодидактики музыкальной деятельности состоит в том, что это направление включает важнейшие научные познания в музыкально-эстетической деятельности и психолого-педагогическом развитии личности, формировании современного образовательно-воспитательного процесса и профессионально важных качеств, диагностике, прогнозировании и мониторинге музыкально-исполнительского и педагогического процесса.

Наряду с этими фундаментальными вопросами психодидактика музыкальной деятельности анализирует развитие собственных объектно-предметных основ и связей: реалии музыкально-педагогического процесса, диагностика индивидуальных различий в музыкально-исполнительской деятельности, совокупность и синтез задатков, склонностей, музыкальных способностей, входящих на понимание структуры профессионально важных качеств музыканта-исполнителя и основных компонентов исполнительского и педагогического мастерства. Это весьма важно в связи с постоянной эволюцией социально-культурных и личностных аспектов функционирования искусства и человека [1].

Обыденное сознание и научно-исследовательские изыскания представили сотни доказательств многоаспектных возможностей музыки. Констатированные факты подтверждают, что музыкальное искусство занимает важное место в человеческой коммуникации. Прежде всего, музыка развивает, формирует образовательный и воспитательный потенциал личности, влияет на становление и развитие восприятия и мышления человека, его ценностных ориентаций [2; 3]. Знания о многообразии воздействия музыки на жизнь человека постоянно обогащаются самыми разными исследованиями по различным научным специальностям. До конца не реализованы самые элементарные и давно известные возможности музыки влиять на настроение человека, побуждать его к действию или способствовать релаксации. Музыка, также, является одним из критериев социальной аффилиации, которая помогает идентифицироваться с определенной социальной группой или чувствовать свою отстраненность от нее [4]. И здесь раскрываются совершенно необходимые для такого рода коммуникации целевые, содержательные, результативные показатели. Завязывание и поддержание отношений с другими людьми на фоне музыкальной деятельности могут преследовать весьма различные цели, включая такие, как «произвести впечатление», «властвовать над другими», «получить или оказывать помощь», «сформировать определенное чувство восприятия», «направить мышление» и пр. Аффилиацией (контакт, общением) определяются социальные взаимодействия, имеющие повседневный и в то же время фундаментальный характер. Содержание их заключается в общении с другими людьми (в том числе с людьми незнакомыми или малознакомыми) на фоне определённой деятельности, события, которые обеспечивают такое его поддержание, которое приносит удовлетворение, увлекает и обогащает обе стороны [5].

Психология и педагогика, исследуя человека, возможности его профессиональной и социальной деятельности, чрезвычайно заинтересованы во включении музыки в круг научных интересов. Музыка все более настойчиво привлекает к себе интерес психологов и педагогов в силу целого ряда своих свойств. Она удивительно эффективно оказывает влияние на развитие и функционирование механизмов обучения, памяти, восприятия, поведения, эмоций, интеллекта, языка, развития, образования, психотерапии. Особую роль здесь играют неисчерпаемые возможности музыки оказывать опосредующее воздействие. Возрастная музыкальная педагогика имеет перспективы их использования. Исключительное значение имеет профессиональное развитие музыканта – особая область, дающая исследователям возможность познать структуру профессионально важных ка-

честв, их формирование на основе задатков, склонностей, способностей.

К педагогике и психологии часто обращаются не только исследователи, но и профессиональные музыканты, любители, пытливые люди. Большинство из них преподают в различных учреждениях культуры и искусства, являются музыкальными воспитателями подрастающих поколений. Исполнители, преподаватели, воспитатели ищут пути развития профессиональных умений и навыков, улучшения исполнительских и педагогических технологий в практической деятельности, познания себя как личности. Психодидактика музыкальной деятельности исследует наиболее важные темы, помогающие ответить на вопросы, возникающие в процессе этих поисков. Она помогает познать связь психических функций, на которых основываются все не только музыкальные, но и жизненные явления, исследовать функционирование музыки, психологию занимающихся музыкой людей, причины различного воздействия музыки и ее выразительности.

Психодидактика музыкальной деятельности начала развиваться в отдельных дисциплинах с конца XIX века. Именно тогда сложилась и закрепились в сознании позитивистская методология общей психологии и господствовавшие атомистические традиции. Началась экспериментально-лабораторная работа, послужившая источником развития предмета и методов музыкальной психологии. В качестве предмета первых психофизиологических работ Г. Гельмгольца и К. Штумпфа выступают музыкальный звук и слух человека (отдельные свойства звука, работа слухового органа, функции и механизмы музыкального слуха). [6] В нашей стране истоки музыкальной психологии находятся в работах И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, Н.А. Бернштейна и других ученых-физиологов. Музыкальная проблематика лежала на периферии главных научных интересов большинства из этих исследователей. В то же время, они изучали проблемы психомоторики, идеомоторики, теории построения движений и многие другие, которые легли в основу объяснения процессов музыкально-исполнительской деятельности. К таковым относятся операционально-технический аспект деятельности, координация исполнительских движений, процесс образования исполнительского навыка и изучения лечебного воздействия музыки.

Долгое время музыкальная психология развивается в двух направлениях: психологии творчества и психологии искусства. Важным, с точки зрения эволюции предмета музыкальной психологии, является тот факт, что в центре изучения находится художественное произведение.

В 20-60-е годы XX века – новый импульс в развитие музыкальной психологии привнесла гештальт-психология. Она формирует принцип целостного, системного подхода к изучаемому явлению, который вводится в научный оборот и расширяет возможность изучения музыкального восприятия, творчества, способностей. В отечественной науке в этот период проводятся исследования в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского. В работах последователей личностно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна и, позднее, теории деятельности А.Н. Леонтьева развиваются принципы целостности, системности, причинности. Научные труды актуализируются необходимостью изучения переживаний человека в контексте его деятельности, появляется видение функции переживания, вариативность ее сигнализирования о личностном смысле событий.

Параллельно, вследствие ориентации на физиолого-психологический аспект исследований музыкальных феноменов, особый интерес для изучения занимает психомоторика музыкально-исполнительской деятельности, исследование слухового восприятия и развития слуха. Всё больше проявляется индивидуальность, личность, возможности её развития во всём многообразии формирующихся педагогических технологий.

Огромное влияние на развитие предметной области оказала музыкальная педагогика, которая пробудила интерес к изучению специфики способностей и их развития. Музыкальная психология как узкая специфическая область, изучающая только психологическую природу элементов музыкального языка и музыкально-выразительных средств, где предметом изучения была сама музыка, исследование ее функционирования, причин различного воздействия ее выразительности на психические функции человека оснастилась личностью. И эту личность необходимо воспитывать, формировать образовательный процесс общего, специального и профессионального развития.

С 60-х годов начинается переход к субъектной парадигме, позволивший в разных аспектах изучать психические и педагогические процессы, участвующие в создании, воспроизведении и восприятии музыкального произведения и в целом развивающий комплексный подход к изучению субъекта музыкальной деятельности и сознания (композитора – исполнителя – слушателя, учителя-ученика). Этому способствовала пришедшая на смену позитивистской, гуманистическая традиция и постепенный переход к личностно-ориентированной, субъектной парадигме, ориентированной на общечеловеческие ценности как в науке, так и в искусстве. Накопленный научный опыт приводит к бурному развитию во всех областях знаний. Обнаруживается общая тенденция к синтезу различных наук, происходит сближение и взаимодействие искусства, педагогики и психологии.

Актуальной становится неудовлетворенность механистическим и материалистическим характером культуры. Психолого-педагогическое познание и объяснение музыкальных процессов уже не поддается только естественнонаучным методам. На смену им приходит теория и практика гуманизма, синтезирующие психолого-педагогические знания с вновь открывающимися знаниями о человеке и мироздании. Формируются обновленные идеи просвещения, самораскрытия творческой личности, гедонизма и изотерической силы музыки. Эти идеи с воодушевлением воспринимаются педагогией. Вследствие общенаучной и культурной антирационалистической, антиинтеллектуальной волны, в центре изучения оказывается творческая личность с ее переживанием, постижением личностного смысла, интуицией и воображением. Предметная область теперь определяется такими понятиями, как целостность, системность, субъектность, а методологическая, наряду с экспериментальными, объективными данными, начинает апеллировать к феноменам переживания и личностного опыта.

Музыкальная педагогика и психология начинает заниматься решением практических вопросов и развивается дальше именно как практически ориентированная научная область. Активно начинает расширяться и развиваться практическое применение музыкально-психологической и педагогической проблематики, получает свой официальный статус музыкотерапия. За рубежом идет работа по внедрению ее в медицинскую и психотерапевтическую практику; психологические личностно-ориентированные тренинги часто включают музыкальный материал, который обеспечивает самовыражение человека, усиливает или успокаивает эмоции, продлевает определенное настроение, помогает найти личностный смысл в происходящем с человеком.

На современном этапе можно говорить о междисциплинарном сотрудничестве и взаимообогащении полученными знаниями в рамках психодидактики музыкальной деятельности, включающей в круг своих интересов все достижения педагогики и психологии музыкальной деятельности, музыкального образования, воспитания, профессионального развития. Это необходимо для расширения и углубления познания изучаемых явлений, выработки соответствующих методов исследования и практического применения полученных знаний.

Профессиональная деятельность выпускников музыкальных школ, колледжей и вузов осуществляется в сферах исполнительской, преподавательской и социально-культурной деятельности, связанных с профессиональным музыкальным искусством, а также в сфере общего эстетического образования и воспитания. В связи с этим не вызывает сомнений необходимость получения обучающимися различного рода психолого-педагогических знаний, неотъемлемых от успешной исполнительской и педагогической деятельности. Психолого-педагогическая подготовка предполагает единство научно-теоретических знаний и практических навыков будущих исполнителей и преподавателей.

До настоящего времени определенная трудность в приобретении и освоении психолого-педагогических знаний и умений,

а также в овладении соответствующими профессиональными качествами представлялась в связи с отсутствием учебников и учебных пособий, имеющих структурированный и систематизированный материал для конкретного направления и профиля обучающихся. Сегодня появляется определённая возможность для подбора учебных пособий и монографий весьма приближенных к необходимому уровню. Как и прежде приходится использовать учебники по общей психологии (или психологии человека), общей педагогике, возрастной (или детской) и педагогической психологии, которые постоянно обновляются и дополняются новыми сведениями. Кроме этого рекомендуются учебные пособия А.Л. Готсдинера «Музыкальная психология», В.И. Петрушина «Музыкальная психология», Л.Л. Бочкарева «Психология музыкальной деятельности», А.З. Зака «Психология преподавания музыки», которые являются хрестоматийными источниками информации для начинающих. Используются отдельные научные работы, монографии и статьи выдающихся психологов, музыковедов и педагогов по тематике, соответствующей изучаемому материалу.

Для современного многоуровневого подхода, предполагающего наряду с технологическим серьезное исследовательское развитие профессионала, необходимо дальнейшее расширение знания поля: структурирования, систематизации и конкретизации современных источников и достижений теории, методики, практики музыкального образования, воспитания, исполнительства, специальных и общих исследований педагогики, психологии, смежных областей научных изысканий. В связи с этим возникла необходимость формирования теоретического и учебно-методического материала, исследующего современный психолого-педагогический процесс в сфере музыкальной деятельности и дающего конкретные основания для развития методики и практики.

При работе с исследовательским материалом, прежде всего, выяснилось формирование нового перспективного с точки зрения музыкальной деятельности направления – психодидактики. Это направление включает представления, которые чрезвычайно важны для музыкальной психологии и педагогики: о сущности сознания; о взаимоотношениях сознательных и бессознательных процессов; о роли самосознания в поведении человека, в развитии его личности; о психологических основах профессионального творчества; о психологии межличностных отношений, области эмоциональной сферы личности, о познавательных процессах; о проблемах психологии музыкального (исполнительского, композиторского) творчества и музыкального восприятия; о владении приемами психической саморегуляции.

Для понимания сущности традиций, складывающихся в музыкальной культуре, были исследованы исторические подходы, в основе которых лежит психолого-педагогическое развитие личности – музыкально-эстетическая деятельность. Психодидактика музыкальной деятельности основывается на музыкально-эстетическом воспитании. Это направление представляется целенаправленным процессом формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить по законам красоты. Здесь важно знание содержательных фактов, формирующихся историей становления и развития музыкальной культуры. Именно здесь заложены элементы, лежащие в основе музыкальной деятельности. Их анализ позволяет получить материал для педагогики и психологии музыкальной деятельности.

Профессиональная направленность требует погружения в психологию и педагогику формирования современного образовательного процесса в сфере музыкальной деятельности. Современная парадигма образования ориентируется на интеллектуальное и нравственное развитие подрастающего поколения, целенаправленное формирование критического и творческого мышления, на информационную компетентность обучающихся, на формирование способности быстрой социальной адаптации в изменяющемся мире. И здесь для нас важнейшим явилось обоснование того, что музыкальная деятельность сама по себе обладает мощными психолого-педагогическими факторами. Соответственно, развивающие и адаптационные возможности музыкальной деятельности ярче реализуются в условиях психолого-дидактической парадигмы. Именно в художественном творчестве возникает тесная взаимосвязь педагогики и психологии, обогащённая развивающими возможностями искусства. Такое взаимодействие ещё глубже обосновывает основные идеи раз-

визающего образования, заложенного в интеграции психологии и дидактики. Психодидактика художественного творчества меняет приоритеты образования, воспитания и познания сущности искусства. Взаимоотношения между психологией и дидактикой, между психодидактикой и художественным творчеством выявляют глубинные свойства личности в процессе познания искусства. При построении педагогического процесса и подготовке учебно-методических материалов по направлению искусства и культуры происходит опора на развивающее обучение. Художественное образование в этом случае строится на глубоком знании и грамотном использовании психологических закономерностей развития человека [7; 8].

Анализируя аспекты психодидактики музыкального образования, мы выходим на необходимость определения профессионально важных для конкретной музыкальной деятельности качеств. Здесь потребовалась опора на целостный, интегративный принцип исследования музыкально-психологических явлений, который превращает учебный процесс в исследовательский, творческий. Связь музыкальной педагогики с психологией особенно ярко проявляется в области психолого-педагогической диагностики. Мы выяснили, что в педагогике музыкального образования феноменологический уровень диагностики имеет педагогическую природу. Технологический уровень связи педагогики музыкального образования с психологической диагностикой проявляется в использовании музыкантом-педагогом конкретных психологических методов и методик. Многие из них позднее становятся диагностическими тренингами музыканта-исполнителя. Направленность педагогического процесса на развитие учащихся, а также выполнение самой музыкой таких функций, как компенсаторная, катарсическая, гармонизирующая, роднят музыкально-образовательный процесс с практической психологией. Методико-дидактические взаимосвязи педагогики музыкального образования с психологией проявляются в том, что для преобразования педагогического процесса применяются средства и методы психологической коррекции и психотерапии, педагогами активно осваиваются современные психотехнологии. Целенаправленность педагогического процесса на развитие учащихся конкретизируется формирующимися у них качествами. Диагностика, прогнозирование и мониторинг в педагогическом процессе помогают определить профессионально важные для конкретной музыкальной деятельности качества.

Анализируя сущность диагностики, прогнозирования и мониторинга, мы получаем содержание деятельности по распознаванию состояний, изменений, происходящих в объекте-субъекте диагностики, результата педагогического и музыкально-исполнительского процесса. Возникает перспектива прогнозирования, которая понимается нами как предвидение будущих изменений в развитии, образовании, формировании личности; определение путей совершенствования личности; проектирование хода развития педагогического и музыкально-исполнительского процесса.

Педагог, систематически изучая учащихся, учитывает закономерности развития личности; распознает внутренний мир ребенка, который необходимо учитывать в организации процессов обучения и воспитания при прогнозировании поведения и деятельности воспитанного; сопоставляет разнообразные взаимосвязи, взаимодействия, взаимообусловленности качеств, свойств личности; учитывает их взаимокompенсации, которые создают в каждый данный момент «новый узор» гармонии данной личности в данных условиях. Все это создает почву для прогностической деятельности.

Музыкант-исполнитель формирует свой прогностический аппарат на основе диагностической карты, которая формируется у него спонтанно, либо в процессе теоретической, научно-исследовательской работы. В процессе нашего анализа выяснилось, что чаще всего диагностируется «западающее звено», от которого происходит нарушение гармонии личности. Отсюда делается вывод, что прогнозирование логично строить по линии проектирования путей восстановления гармонии, исправления искривлений, восстановления и создания здорового стереотипа вместо негативного. Складывается принцип психодидактики музыкальной деятельности: диагноз – по «западающему звену», прогноз – по комплексу профессионально важных качеств личности. Здесь могут быть выделены два направления: «подтягивание западающего звена» или компенсация его за счет развития «соседних звеньев».

Научнообоснованное, поэтапное проведение мониторинга качества обучения позволяет совершенствовать научную орга-

низацию труда в музыкально-исполнительской и педагогической деятельности обучающихся и преподавателей, повысить качество приобретения музыкально-исполнительских навыков, содержания обучения и эффективность управления на всех уровнях образовательного и музыкально-исполнительского процесса.

В результате мониторинга музыкально-исполнительской и педагогической деятельности констатируется, что успешность их выполнения определяется не какими-либо отдельными способностями, а сочетанием способностей, своеобразным у каждого человека, характеризующим его как личность и формирующим профессионально важные качества. Исследователи представляют всю совокупность психолого-педагогических и психофизиологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность построения учебно-воспитательного процесса, обучения и реальной деятельности. Конкретный перечень этих качеств для каждой деятельности специфичен (по их составу, по необходимой степени выраженности, по характеру взаимосвязи между ними) и определяется по результатам психолого-педагогического анализа деятельности и составления ее профессиональной программы [9].

Профессионально важные качества включают в себя индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной продуктивной деятельности. Кроме собственно психических свойств (индивидуально-психологических особенностей) отдельные функции профессионально важных качеств могут выполнять и некоторые внеспсихические свойства субъекта – соматические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. На основе такого анализа нами представлены перспективы психолого-педагогического профессионального отбора, который целесообразен и эффективен при выполнении конкретных условий. Сделан вывод, что важной целью проведения профориентационных мероприятий является удовлетворенность конкретной профессиональной деятельностью и профессиональная адаптация. Профессиональная, производственная и социальная адаптация – это система мер, способствующих профессиональному становлению работника, формированию у него соответствующих социальных и профессиональных качеств, установок и потребностей к активному творческому труду, достижению высокого уровня профессионализма [10].

Проанализированный нами процесс формирования профессионально важных качеств музыканта позволил конкретизировать объект и предмет психодидактики музыкальной деятельности. Этот процесс необходим и важен в научно-исследовательской работе. Он помогает наметить цель, конкретизировать тему, ее основные проблемы и методы исследования. Анализ реального состояния музыкально-педагогического и исполнительского процесса, опытно-экспериментальная работа уточняют диагностические параметры индивидуальных различий в психодидактике музыкальной деятельности.

Научно-исследовательский процесс позволяет уточнить структуру профессионально важных качеств музыканта-исполнителя. При этом, по мере углубления исследовательского процесса, рассмотрение способностей и профессионально важных качеств представляется уже не как единым и неделимым, а многокомпонентным по составу. Эти явления углубляют свою важность для разработки конкретных путей выявления и развития того или иного качества у конкретного музыканта при организации музыкально-педагогической и исполнительской деятельности. Эти пути определяются после того, как становится понятно, какие из компонентов структуры качества развиты недостаточно.

В процессе анализа исследовательского материала конкретизировано содержание музыкальности как основы музыкально-исполнительской деятельности. Такая конкретизация показала свою важность при анализе вопроса профессионального отбора компонентов исполнительского и педагогического мастерства. Подтвердилась идея о том, что сущность формирования исполнительского и педагогического мастерства связана с развитием музыкальности и заключается в непрерывном процессе: обучения и самообучения, репетиционной и концертно-исполнительской деятельности, диагностики и прогнозирования. Особую важность приобретает содержание учебно-воспитательного процесса, где решаются задачи профессионального обучения и общие психолого-педагогические вопросы, формирующие плацдарм для подготовки и развития мастера – музыканта, педагога, исполнителя и исследователя.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М., 2008.
2. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для вузов. – М., 2008.
3. Суслова, Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / Н.В. Суслова, В.М. Подуровский. – М., 2001.
4. Белинская, Е.П. Идентичность личности в условиях социальных изменений : диссертация ... доктора психологических наук. – М., 2006.
5. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. – М., 1986.
6. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 2003.
7. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М., 1994.
8. Цыпин, Г.М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности. – М., 2011.
9. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. – М., 2001.
10. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб., 2008.

Bibliography

1. Vihotskiy, L.S. Psikhologiya iskusstva. – M., 2008.
2. Petrushin, V.I. Muzikalnaya psikhologiya: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2008.
3. Suslova, N.V. Psikhologicheskaya korrekciya muzikalno-pedagogicheskoy deyatel'nosti / N.V. Suslova, V.M. Podurovskiy. – M., 2001.
4. Belinskaya, E.P. Identichnost' lichnosti v usloviyakh socialnykh izmeneniy : dissertatsiya ... doktora psikhologicheskikh nauk. – M., 2006.
5. Khekhauzen, Kh. Motivatsiya i deyatel'nost': v 2 t. – M., 1986.
6. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikalnykh sposobnostey. – M., 2003.
7. Cihpin, G.M. Psikhologiya muzikalnoy deyatel'nosti: problemih, suzheniya, mneniya. – M., 1994.
8. Cihpin, G.M. Scenicheskoe volnenie i drugie aspektih psikhologii ispolnitel'skoy deyatel'nosti. – M., 2011.
9. Bodrov, V.A. Psikhologiya professional'noy prigodnosti. – M., 2001.
10. Il'in, E.P. Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 25.12.13

УДК 378.14

Belskaya E.V. DEVELOPING AN EAR FOR MUSIC AMONG STUDENTS MAJORING IN ACTING. The article includes the description of forms and methods of classroom work between a teacher and a student and that of extracurricular independent work of a student aimed at developing singing voice and an ear for music.

Key words: developing a voice, developing an ear for music, independent work.

Е.В. Бельская, доц. каф. академического хора АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ah@agaki.ru

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У СТУДЕНТОВ АКТЁРСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

В статье описаны формы и методы аудиторной работы студента с педагогом и внеаудиторной самостоятельной работы студента по развитию певческого голоса и музыкального слуха.

Ключевые слова: развитие голоса, развитие слуха, самостоятельная работа.

По требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования у студентов актёрской специализации должно быть сформировано профессиональное певческое голосообразование. Будущие актёры должны владеть определённой базовой постановкой голоса, и достаточно хорошими навыками ансамблевого пения.

Базовая постановка голоса – это выработка определённых характеристик, которые являются обязательными для любого вокала. Основные характеристики поставленного голоса – это ощущение *опоры дыхания* и отсутствие каких-либо вокальных зажимов. В базовую постановку входит нахождение качественного звучания голоса при помощи работы над опорой и регулировки тембровых характеристик на примарных (наиболее удобных) тонах. Это начальный этап. Следующий этап предполагает увеличение диапазона голоса, преодоление регистрового порога с обязательным сохранением и улучшением тембральных качеств, полученных на первом этапе.

Как показывает практика, освоение студентом базовых умений и навыков в постановке голоса вполне хватает для успешной работы в драматическом театре. Подобная вокальная подготовка актёра вполне отвечает всем требованиям, которые предъявляет современный драматический театр.

Возможна ли, и нужна ли самостоятельная работа студента актёрского факультета при изучении вокальных дисциплин? В советской вокальной академической методике самостоятельная работа, особенно на начальном этапе обучения не только не приветствовалась, но и просто запрещалась. Считалось, что на первых курсах музыкальных училищ и консерваторий студент ещё не обладает внутренним эталоном качественного звучания и, занимаясь пением самостоятельно, может «напеть» себе не тот звук, который нужен с точки зрения педагога. Самостоятельно студент может выучить только текст произведения и мелодию, если он владеет игрой на фортепиано. Но на вокальные

отделения музыкальных учебных заведений принимались и принимаются юноши и девушки с ярко выраженной музыкальностью и обладающие профессиональными голосовыми данными.

На актёрскую специализацию поступают молодые люди, как имеющие разный уровень довузовской музыкальной подготовки, так и не имеющие её вообще. Так же различается у первокурсников степень развития музыкального слуха. Поэтому требуется индивидуальный подход к каждому студенту.

Есть разные причины так называемого отсутствия музыкального слуха. Они бывают как физиологические, так и психологические:

- отсутствие необходимых знаний о строении голоса и мышечных навыков при преодолении регистрового порога;
- зажимами мышц нижней челюсти и горла в результате очень большого вдоха;
- стрессовая ситуация – публичное пение;
- неправильная установка: хорошее пение – это громкое пение. В результате возникают те же мышечные зажимы.

Всё это может являться причиной фальшивого пения и у человека с хорошим слухом, который слышит, что он поёт фальшиво. В этом случае нужно дать студенту определённый объём теоретических знаний и убирать имеющиеся вокальные и психологические зажимы. Но бывает, что у человека не развит музыкальный слух, то есть у него не возникает никаких пространственных ассоциаций со словами *ниже и выше*, сказанных применительно к его голосу. На музыкальный факультет его не примут ни при каких обстоятельствах, посоветуют поступать в другое учебное заведение, скажем, в кулинарный техникум. Поэтому в методических разработках по развитию голоса не встречается советов по развитию слуха. На музыкальных факультетах никто не занимается развитием слуха. Однозначно считается, что учиться петь имеет право человек, обладающий музыкальным слухом. Но, как показывает опыт автора статьи, возможно

развитие музыкального и вокального слуха в таких, казалось бы, безвыходных ситуациях. И развитие слуха в таких случаях тоже зависит от развития голоса. То есть: развиваем голос, убираем психологические и голосовые мышечные зажимы – проявляется, развивается музыкальный слух.

Среди студентов актёрской специализации такие случаи не являются редкостью. На каждом курсе есть люди, у которых не проявлен музыкальный слух. При поступлении они показали свою актёрскую одарённость, яркую эмоциональность, они понравились художественному руководителю курса, так что педагогу по вокалу остаётся только одно – искать и развивать музыкальные способности этих студентов. Здесь необходима особая, «довокальная» начальная стадия, на которой работа по развитию голоса идёт параллельно с развитием музыкального и вокального слуха. На этой стадии решаются многие технологические и эстетические задачи, связанные с возникновением новой *певческой* функции голосового аппарата. Формирование и развитие новых навыков всех органов голосового аппарата обязательно приводит к развитию музыкального слуха.

Голос и слух – это две неразрывные части единой системы звуковой передачи информации. Голос может выразить только то, что вошло в мозг через слух или то, что возникло в мозгу, благодаря слуховой информации. Человек, не слушающий музыку, не подружившийся с ней в детстве, вырастает музыкально глухим. У такого человека нет музыкальных представлений, которые он мог бы выразить голосом. Исследования психолингвистов, которые наблюдали детей, выросших в изоляции и поэтому не умеющих говорить, указали на то, что если в надлежащее время не произошло овладения языком, участок мозга, в норме предназначенный для речи, может подвергнуться функциональной атрофии. (Исследования были изложены в книге американских авторов Ф. Блума, А. Лейзерсона и Л. Хофстедтер [1]). По аналогии с речью можно предположить, что если у ребёнка не развивать музыкальные способности, то через несколько лет у взрослого человека эти способности могут быть атрофированы. Причём ни исследование музыкальных способностей после повреждения мозга, ни изучение музыкального восприятия у здоровых людей не позволило связать эти способности с тем или иным полушарием. Составляющие музыки разнообразны и сложны: мелодия, звуковысотность, тембр, гармония, ритм. Ни у левого, ни у правого полушария нет главенствующей роли в осуществлении музыкальных функций.

Голос с раннего детства формируется подражательно. Ребёнок подражает голосам отца, матери, и другим членам семьи, а эти голоса могут иметь свои недостатки или проблемы. В процессе взросления ребёнка прибавляются другие образцы для подражания – учителя, сверстники, солисты любимых рок-групп и т. д. В современном человеческом обществе голос является объектом постоянных запретов и ограничений. Не умеешь петь – лучше помолчи. Нельзя говорить громко, эмоционально, тихий голос считается проявлением благовоспитанности и самообладания. Школьники уже в средних классах не могут громко и выразительно прочитать стихотворение или прозу – голос не имеет способности к модулированию, т.е. голос теряет способность выражать эмоции. А часы, отведённые на уроки музыки в общеобразовательных школах, не могут обеспечить развитие музыкального слуха. В результате взрослый человек имеет речевой и певческий голос, который может абсолютно не соответствовать природе его голосового аппарата.

Студентка С. в начале первого курса имела «сипоток» в разговорном голосе, что наводило на мысль о «прокуреном басы», хотя эта скромная 17-летняя девушка никогда не курила. Певческий же голос состоял из сплошного сипа, при диапазоне 5-6 звуков. При попытках взять звуки ниже или выше этих нот, гортань издавала такие громкие и резкие звуки, от которых желание петь у студентки тут же пропадало. К концу второго года работы над голосом сип почти пропал (иногда появлялся на некоторых звуках), диапазон вырос до полутора октав. В процессе работы проявился хороший музыкальный слух.

Студентка Т. – крупная, высокая девушка – говорила и пела (она окончила музыкальную школу) таким высоким и тоненьким голоском, что это вызывало комический эффект. К концу первого курса, в результате включения в работу грудного резонатора, оказалось, что Т. обладает довольно большим и красивым меццо-сопрано, что вполне соответствовало её внешнему виду.

Зажатый психологическими и социальными тисками голос оказывает отрицательное воздействие на слух. По всей види-

мости, срабатывает правило обратной связи: сначала слух пробуждает голос, а потом голос действует на слух. Слово «зажатый» используется здесь не в образном и переносном смысле, а в буквальном. Голос (не только певческий, но и разговорный) суживается до предела. У автора статьи был опыт работы со студентами – юношами, у которых уже закончилась мутация, но грудной резонатор в певческом звуке полностью отсутствовал. Мелодия любой песни умещалась на двух-трёх звуках. Именно в таких случаях понятие звуковысотности не может быть применимо: человек не понимает, что такое «*выше или ниже*» в отношении голоса. Нарушена координация между слухом и голосом. Слух не улавливает ни тембра фортепианного звучания, ни разницы между голосом преподавателя и звучанием собственного голоса. Традиционные приёмы по развитию певческого голоса, наработанные преподавателями музыкальных факультетов здесь бессильны. Мало того, попытки спеть обычные вокальные упражнения и распевки приводят к появлению новых психологических и мышечных зажимов. В таких случаях необходима работа, направленная на освобождение нижней челюсти, артикуляционная гимнастика, фонетические упражнения, осознание студентами некоторых процессов работы дыхания, гортани. И, конечно, необходимо слушать хороших певцов, слушать хорошую музыку. Такая работа приводит к тому, что вместе с развитием голоса, начинает проявляться музыкальный слух.

На этом этапе работы внеаудиторная самостоятельная работа студента просто необходима.

По поводу самостоятельной работы при развитии голоса в последнее время пишется довольно много. В.В. Емельянов – певец, вокальный педагог, методист, врач-фониатр, разработал многоуровневую обучающую программу «Фонетический метод развития голоса». Его кандидатская диссертация посвящена нахождению алгоритма самостоятельной работы для студентов музыкально-педагогических факультетов. Но, как было сказано выше, это студенты, имеющие развитый музыкальный слух. Есть достаточно полные мультимедийные учебники по самостоятельному обучению пению. Например, учебники А. Егоровой, Т. Рамзиной, С. Риггза. Огромный плюс этих учебников в том, что они снабжены аудио приложениями, так как при обучении пению только теоретической информации явно недостаточно.

Самостоятельная работа студента должна начинаться с первого, начального этапа постановки голоса.

На первых занятиях нужно дать студенту теоретический минимум. Во-первых, это – сведения о дыхании: как делать вокальный вдох и сколько брать воздуха. Если студент на занятиях с педагогом поймёт важность этих принципиальных моментов (как, сколько), то он успешно будет делать самостоятельно те упражнения, которые помогут ему выработать нужный тип дыхания.

Дыхание – фундамент голоса. Тот факт, что природа соединила главные функции организма, обеспечивающие выживание индивида, в одном органе, свидетельствует об огромной важности для человека голосовой функции, и зависимости её от законов дыхания. Дыхание очень тонко регулируется вегетативной нервной системой при помощи гладкой мускулатуры. Механизм образования звука (до конца неразгаданный учёными) является очень тонким, и любое грубое вмешательство со стороны произвольной (поперечнополосатой) мускулатуры оказывает отрицательное воздействие на качество звучания. При усилении воздушного давления, мембранозная часть трахеи (ряд исследователей полагают, что звук возникает в бронхиальной системе и в этой части трахеи, а голосовые складки его уже модулируют) начинает прилегать к передней стенке пищевода, что приводит к искажению звука.

Есть ещё очень важная причина того, что перебор воздуха при вдохе мешает пению и оказывается вредным для голоса. Во время активной работы (при молчании) дыхательный аппарат работает так: вдох – стенки грудной клетки расширяются, увеличивая объём грудной полости, а диафрагма опускается; выдох – стенки грудной клетки спадают, а диафрагма поднимается. Но при фонации (разговор или пение) работа межрёберной мускулатуры и диафрагмы заметно усложняется. Русский учёный-ларинголог и фониатр Л.Д. Работнов в результате своих исследований (в 1932 году был опубликован после 25-летней исследовательской работы труд «Основы физиологии и патологии голоса певцов») показал, что у певцов, обладающих высокой техникой голосообразования, стенки грудной клетки и живота во время фонации остаются неподвижными. Работнов назвал подоб-

ный тип дыхания парадоксальным. Во время фонации необходимо поддерживать определённый уровень подвязочного давления. Работнов считал, что регулирующая функция гладкой мускулатуры бронхов и диафрагмы наилучшим образом проявляется именно при неподвижности стенок грудной клетки и живота. Дальнейшие исследования работы диафрагмы во время фонации с помощью рентгеновского метода (проф. Н.И. Жинкин, 1958 г.) позволили обнаружить движения диафрагмы, которые он также назвал парадоксальными. Во время фонации диафрагма делала несколько «выдохов и вдохов». Дело в том, что различные гласные и согласные требуют создания различного подвязочного давления. В создании этого давления диафрагма и помогает, поднимаясь и опускаясь. Диафрагма, гортань, все резонаторы, рецепторы артикуляционных органов снабжены единой «системой управления», состоящей из многих чувствительных и двигательных нервов, сходящихся в центрах головного мозга. Есть прямая зависимость между певческим тоном диафрагмы и высоким положением мягкого нёба. При максимальном же вдохе, под влиянием сильного давления в лёгких и максимального раздвижения рёбер диафрагма уплотняется, опускается и не может совершать свои регулирующие, парадоксальные движения, которые имеют рефлекторную природу. Большой, максимальный вдох и есть то грубое вмешательство сознания в отлаженную работу рефлексов и работу гладкой мускулатуры.

На самой начальной стадии обучения необходимо объяснить студенту, что глубокий полный вдох мешает пению, приводит к появлению мышечных зажимов в горле и делает невозможным взятие высоких нот. Певческому вдоху нужно научиться, и после объяснения преподавателем, необходимо выполнять определённые упражнения самостоятельно.

Певческий вдох должен быть очень небольшой, это как бы легчайшее вдыхание нежнейшего аромата. Появляется ощущение расширения внутри носа, очень часто раздуваются ноздри, ощущается холодок на мягком нёбе и на задней стенке глотки. При таком вдохе расслабляется корень языка, опускается гортань и увеличивается полость в глубине рта (так называемый **полузевок**). Одновременно с вдохом напрягается тазовая диафрагма, благодаря чему устанавливается внутрибрюшное давление. После вдоха, как только студент ощутит мышечное напряжение (работает живот, а горло свободно!), нужно пропеть гласную «О», «А» или «Е» (оборотное). Необходимость задержки дыхания (момент между вдохом и начинающимся пением, т.е. фонационным выдохом), так же нужно объяснить студенту. Пропеть этот гласный звук нужно на самой удобной высоте и средней громкости. Но пропеть его нужно как можно дольше и ровнее. Пусть это будет 10-12 секунд, но они должны быть ровные по звучанию, т.е. должны соблюдаться ровность выдоха. После того, как студент научится петь гласные на удобных звуках, при почти неподвижных стенках груди и живота, можно переходить к более высоким и низким тонам, сохраняя при этом найденный тембр голоса. Для успешного освоения этого упражнения, нужно расслабиться физически и психологически: опустить плечи, принять удобное положение, думать не о 12 секундах, а чём-либо приятном.

Со временем, выполнение подобных упражнений подводит студента к опёртому звучанию, к пению на опоре. При опёртом звучании голос становится звонким, округлым, появляется вибрато. Чувство опоры не может быть врождённым, оно появляется по мере освоения вокальной техники. Выработывая у себя технические навыки, студент обязательно придёт к опоре, которая и есть совокупность этих навыков. Субъективное ощущение опоры у каждого студента может быть различно. Одни ощущают это как определённое напряжение дыхательных мышц и мышц брюшного пресса, другие как столб воздуха, идущий от диафрагмы в голову, третьи как устойчивое положение гортани. Все эти ощущения являются проявлением опоры звучания. Эти технические навыки, опробованные в классе с помощью педагога, необходимо закреплять в самостоятельной работе. Для достижения успеха в занятиях очень важен соответствующий психологический настрой. При выработке нового навыка необходимо забыть все текущие проблемы, внимание должно быть сосредоточено на правильном выполнении упражнения. Дыхание лёгкое, все мышцы, в первую очередь горла и артикуляционного аппарата расслаблены.

Следующий комплекс упражнений помогает справиться с проблемой раскрытия рта. Существует довольно распространённое заблуждение, что, чем больше раскрыт рот в области

передних зубов, тем лучше для голоса. Когда нам надо откусить большой кусок от большого яблока, рот мы раскрываем именно так. Но при таком раскрытии рта в области гортани возникает множество зажимов, удобное звукоизвлечение становится весьма проблематичным. Надо научиться раскрывать рот так, чтобы челюсть шла вниз, начиная от коренных зубов. Аналогично тому, как у нас раскрывается рот в конце акта зевания. Горло расслабляется, корень языка вместе с гортанью опускаются, при этом в глубине рта образуется пустое пространство – «внутренний рот». Этот «внутренний рот» надо научиться держать открытым без напряжения и зажимов. Именно такое расслабление нижней челюсти и раскрытие рта подключает к работе грудной резонатор, начинает звучать трахея, голос становится гораздо свободнее и насыщеннее. Чтобы студент лучше почувствовал раскрытие «внутреннего рта», можно использовать приём на закрытие этого рта. Нужно предложить ему попытаться произнести непрерывно согласную «К». Это не получится, так как корень языка перекрывает проход воздушному потоку. «Внутренний рот» закрыт.

Правильному раскрытию рта поможет комплекс упражнений «Артикуляционная гимнастика», разработанный В.В. Емельяновым [2]. В этой гимнастике даются упражнения не только на разработку мышц артикуляционного аппарата, но и для всех лицевых мышц. Выполнение этих упражнений поможет студенту сделать свои лицевые мышцы более независимыми друг от друга. Практика показывает, что у большинства молодых людей лицевые мышцы очень связаны между собой. При попытке расслабить горло и опустить челюсть одновременно опускаются все лицевые мышцы, и на лице появляется напряжённо-плаксивое выражение. А для выхода в головной резонатор, для удобного пропевания верхних нот нужно, чтобы мышцы верхней части лица были расслаблены. Мимические мышцы должны быть свободными, лицо – «светлым».

Также представляется необходимым поработать над разведением мышц «второго подбородка» и языка. При пении мышцы «второго подбородка» должны быть опущены вместе с челюстью и гортанью, а язык должен чётко и активно двигаться при произнесении согласных. Для достижения такой свободы используется длительное произнесение «Р» при опущенной челюсти.

Все варианты упражнений, описанные выше, относятся к числу «довокальных». Нельзя приступать к исполнению вокальных произведений, не подготовив, хотя бы в минимальной степени, свой голосовой аппарат. Это общее правило для людей всех творческих профессий. Великий польский композитор и пианист Ф. Шопен писал: «Самое главное – это простота. После того, как поиграешь громадное количество упражнений, появляется во всём своём очаровании простота, как венец искусства. Кто хочет добиться этого сразу, никогда не доберётся до неё; нельзя начинать с конца» [3, с. 177].

Первые вокальные произведения не должны быть сложны. Пение высоких и низких нот приводит к появлению новых зажимов. Над несложными песнями, студент может поработать самостоятельно ещё и потому, что современная звукозаписывающая и звуковоспроизводящая аппаратура вполне доступна, у каждого студента есть ноутбук или смартфон. Можно записать в классе мелодию песни в удобной тональности и работать над песней самостоятельно.

Как было отмечено выше, параллельно с развитием голоса, по мере освобождения от мышечных зажимов голосового аппарата, начинает развиваться музыкальный слух. Студент начинает слышать, когда его голос не сливается со звуком инструмента, когда он начинает фальшивить. Чаще всего, в начале, он больше ощущает фальшь через появляющееся мышечное напряжение, чем через слух. Постепенно ухо всё больше и больше включается в аналитическую работу, студент начинает слышать не только фальшь, но и меняющийся тембр, т.е. начинает работать не только музыкальный слух, но и вокальный.

На занятиях по вокалу в классе студенты поют в сопровождении фортепиано. Но в театре им придётся петь под фонограмму. Поэтому во время обучения необходимо давать студентам возможность практики пения под фонограмму. Тем более, что сейчас можно найти почти любую фонограмму. В интернете также есть программы, с помощью которых фонограмму можно поднять или опустить до нужной тональности. Это, конечно, положительные моменты, которые способствуют популяризации певческого искусства, и увеличивают возможности самостоятельной работы студентов по развитию голоса и слуха.

Библиографический список

1. Блум, Ф. Мозг, разум и поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. — М., 1988.
2. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. — СПб., 2000.
3. Шопен, Ф. Письма: в 2 т. — М., 1976. — Т. 1.

Bibliography

1. Blum, F. *Mozg, rozum i povedenie* / F. Blum, A. Leyzerson, L. Khofstedter. — M., 1988.
2. Emeljanov, V.V. *Razvitie golosa. Koordinaciya i trening*. — SPb., 2000.
3. Shopen, F. *Pisjma: v 2 t.* — M., 1976. — T. 1.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 378.14

Grynevych L.A. MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL CONTENTS WITH THE INTRODUCTION OF TECHNOLOGIES WEB 2.0 IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article considers the Web 2.0 technology to implement it in the learning process with the aim of upgrading the educational content. The potential of the Web 2.0 technology in pedagogical practices, as well as possible mechanisms for the use of the Web 2.0 services for the expansion of new creative approaches to teaching are studied.

Key words: educational process, education, Web 2.0 educational technology, blog, Wiki.

Л.А. Гриневич, канд. пед. наук, ст. преп. АГАКИ, E-mail: kuminoval@mail.ru

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА С ВНЕДРЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0 В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье рассматриваются технологии Web 2.0 для внедрения их в учебный процесс с целью модернизации образовательного контента. Возможности технологии Web 2.0, в педагогической практике, а так же возможные механизмы использования сервисов Web 2.0 для расширения новых творческих подходов к обучению.

Ключевые слова: учебный процесс, образование, образовательный контент технологии Web 2.0, блог, Wiki.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивая распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство.

В процессе модернизации образовательного контента одними из центральных оказываются вопросы формирования инновационных механизмов развития образования и управления инновационными процессами.

Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению учащегося в информационное общество и сетевое сообщество.

Сетевое сообщество — это группа людей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных сетевых средств. Благодаря сетевым связям самопроизвольно формируются новые социальные объединения. Благодаря сетевой поддержке перед сообществами обмена знаниями открываются новые возможности по представлению своих цифровых архивов и привлечению новых пользователей. С развитием компьютерных технологий у сообществ обмена знаниями появляются новые формы для хранения знаний и новые программные сервисы, облегчающие управление знаниями и использование этих знаний новичками, находящимися на периферии сообщества.

«Сетевые сообщества могут служить педагогической практике для формирования следующих умений:

Совместное мышление. Наша познавательная, творческая и учебная деятельность изначально имеют сетевой и коллективный характер. Переход от эгоцентричной позиции к пониманию роли и значения других людей, других способов конструирования реальности является важным этапом психологического развития личности.

Толерантность. Расширение горизонтов нашего общения, которому способствуют информационные технологии, приводит к тому, что мы все чаще сталкиваемся с людьми из незнакомых ранее социальных культур и слоев. Все чаще нашими партнерами в сетевой деятельности оказываются программные агенты. Мы должны быть готовы понимать их и объясняться с ними.

Освоение децентрализованных моделей и экологических стратегий. От участников совместной деятельности не требуется синхронного присутствия в одном и том же месте в одно и то же время. Каждый член сообщества может выполнять свои простые операции. Эта новая модель сетевого взаимодействия может использоваться в педагогической практике для освоения учениками идей децентрализации и экологических стратегий.

Критичность мышления. Коллективная деятельность множества агентов, готовых критиковать и видоизменять гипотезы, играет решающую роль при поиске ошибок, проверке гипотез и фальсификации теорий. Мы можем рассказывать студентам о том, что такое критическое мышление, а можем погрузить их в среду, где критическая дискуссия является обязательной» [2].

Существенный сдвиг в развитии Интернет произошел с появлением группы сервисов, основанных на активном участии пользователей в формировании контента. Основное внимание уделяется организации взаимодействия между пользователями сервиса в виде публичного обмена информационными ресурсами (текстовыми сообщениями, фотографиями, видеофрагментами и др.), взаимного оценивания и маркировки содержания. Эти сервисы получили название «социальных сервисов» и составили основу современной концепции развития сети Интернет, которая получила название Web 2.0. Основным источником информации в Web 2.0 являются обычные пользователи, каждый из которых может принять участие в развитии сети.

Технологии Web 2.0 сейчас напоминают огромную корпорацию знаний с привлечением пользователей из разных уголков мира. Однако данные технологии не являются только способом предоставления информации, они также предполагают сотрудничество заинтересованных пользователей в образовании информационно-коммуникативных ресурсов. Такое развитие сопровождается необходимостью в формировании новых инструментов манипуляции цифровыми данными и, несомненно, инструментами управления, полученными знаниями и опытом.

Возможности технологии Web 2.0, в педагогической практике предполагают:

1. *Использование сетевых сообществ для свободного распространения учебных материалов.* В результате распространения социальных сервисов в сетевом доступе оказывается огромное количество материалов, которые можно использовать в учебных целях.

2. *Самостоятельное создание сетевых учебных материалов.* Каждый может не только получить доступ к цифровым лекциям, но и принять участие в формировании собственного сетевого содержания.

3. *Участие в новых формах деятельности без специальных знаний и навыков в области информатики.* Новые формы деятельности связаны как с поиском в сети информации, так и с созданием и редактированием собственных цифровых объектов.

4. *Наблюдение за деятельностью участников сообщества.* Общение между людьми все чаще происходит не в форме прямого обмена высказываниями, а в форме взаимного наблюдения за сетевой деятельностью.

Технологии Web 2.0 прочно укрепились в нашей повседневной жизни, как средства коммуникации (социальные сети: Facebook, Twitter, Вконтакте), быстрого поиска нужной информации, средства «коллективного авторства» (Wiki, блоги).

На основе технологии Wiki разработано достаточно много образовательных порталов, наиболее известные и широко используемые это:

Википедия – online-энциклопедия, написанная самими пользователями. Каждый посетитель сайта энциклопедии может внести свой вклад: подправить статью, добавить или удалить информацию.

Летописи – общенациональный образовательный проект с международным участием.

Wiki.vspu.ru – Портал образовательных ресурсов студентов и учителей. Совместная работа по разработке образовательных ресурсов, публикация материалов, обсуждение важных вопросов использования новых технологий в современном образовании.

Викизнание – проект по созданию большой, полной, современной, бесплатной, максимально свободно распространяемой гипертекстовой электронной энциклопедии.

Создание эффективной образовательной информационной среды на базе технологии Wiki позволяет:

- 1) осуществлять эффективное информационное взаимодействие;
- 2) обеспечивать доступ к информационным ресурсам всем участникам образовательного процесса;
- 3) организовывать эффективное управление и педагогическое наблюдение;
- 4) формировать сетевые сообщества обучающихся, для которых характерно: интенсивный обмен знаниями, высокая мотивация в постижении нового, взаимная поддержка, обмен опытом, самоорганизация.

Отличительной чертой сетевых коммуникаций 2.0 является единое пространство объектов обсуждения и самого обсуждения. Общение участников непосредственно связано с проектированием учебного материала.

Более того, всякое высказывание становится объектом, который может быть включен в проектирование. Текст, рисунок, схема, видеозапись, ссылка сохраняются и получают постоянный адрес.

Таким образом, у учебного сообщества появляется возможность отслеживать индивидуальные и групповые истории поведения. Это чрезвычайно важно для формирования долговременных отношений, все члены сетевых сообществ могут наблюдать за деятельностью друг друга. В рамках Wiki преподаватели могут просматривать и редактировать все существующие страницы, находить общие темы и показывать студентам, куда движутся партнеры и как можно с ними взаимодействовать.

Возможности технологии Wiki могут быть использованы в педагогической практике различными способами:

Во-первых, представление, расширение и аннотирование учебных материалов. Каждая статья в рамках Wiki связана со страницей обсуждения, которая может рассматриваться как дополнительная или оборотная сторона статьи. На этой оборотной стороне все заинтересованные участники могут оставлять свои комментарии и вести обсуждение. Электронный вариант представления учебных материалов дает учащимся возможность

проследить связи между текстами. Система обратных ссылок позволяет проследить, из каких материалов ссылки обращаются к данному автору.

Во-вторых, совместное создание виртуальных экскурсий.

В-третьих, коллективное создание творческих работ.

В-четвертых, коллективное создание учебных энциклопедий для педагогов, студентов.

Технологии Wiki целесообразно использовать в академическом образовательном процессе, в научных исследованиях, поскольку они дают большую свободу и студентам, и преподавателям, позволяя первым значительно расширить возможности самостоятельных занятий, а вторым – применять творческие подходы к обучению. Возможности использования Wiki в образовании не ограничены, однако наиболее эффективным будет использование данного сервиса на занятиях в качестве средства создания студенческих коллективных творческих проектов внутри группы, а также проектов со студентами из других групп. При создании совместных учебных проектов студенты не просто делятся информацией с партнерами, а работают над каким-либо проектом и достигают определенной поставленной цели.

Блогосфера как сервис Web 2.0 обозначает совокупность всех блогов как сообщество или социальную сеть. Существующие в мире десятки миллионов блогов обычно тесно связаны между собой, блогеры читают и комментируют друг друга, ссылаются друг на друга и таким образом создают свою субкультуру. Понятие блогосферы делает упор на одно из основных отличий блогов от обычных Web-страниц и интернет-форумов: связанные между собой блоги могут составлять динамичную всемирную информационную оболочку.

В связи с этим можно отметить возможности, предоставляемые блогами для образования, это: 1) блог группы; площадка для дискуссий по теме; 2) электронная тетрадь; 3) возможность для консультаций и получения дополнительных знаний; 4) рабочие и личные записки участников проекта; 5) исследования в рамках темы; 6) анкетирование; 7) интервьюирование.

Социальные сети – одна из форм представления технологии Wiki, так как функционирование социальных сетей основано на этой технологии: разметка, совместное редактирование. Однако их огромная популярность привела к обособлению от класса Wiki-ресурсов.

Мой мир – русскоязычная социальная сеть, соединяющая на странице пользователя действия на основных порталах Mail.ru.

Вконтакте – социальная сеть, российский аналог сервиса Facebook, третий по посещаемости сайт России.

Одноклассники – социальная сеть, используемая для поиска одноклассников, однокурсников, бывших выпускников и общения с ними.

Facebook – самая крупная социальная сеть в мире.

Преимущества использования социальных сетей в качестве учебной площадки следующие: 1) привычная среда для учащихся; 2) в социальной сети человек выступает под своим именем-фамилией; 3) технология Wiki позволяет всем участникам сети создавать сетевой учебный контент; 4) возможность совместной работы; 5) наличие стены, чата; 6) активность участников прослеживается через ленту друзей; 7) удобство использования для проведения проекта.

MindMaps (интеллект-карта) – способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем.

В контексте обучения, интеллект-карты можно использовать для следующих задач: конспектирование; учебников, книг, статей; лекций на слух; написание статей, рефератов, курсовых; анализ, понимание; запоминание.

Использование карт позволяет: лучше понять ход мыслей автора; увидеть логические ошибки и противоречия, которые автор допускает; лучше проанализировать текст; дополнить своими мыслями.

Прежде чем начинать обучение в формате Web 2.0, преподавателю нужно собрать все необходимые данные на различных сервисах и связать их сетью перекрестных ссылок. Изменение образовательного контента с использованием технологий Web 2.0. позволяет:

- внедрить системный подход к профессиональному созданию электронных методических материалов;
- усилить интегративную составляющую всех участников образовательного процесса;

- повысить качество электронного контента учебно-методического комплекса;
- повысить эффективность учебной деятельности обучающихся.

В таком случае технологии Web 2.0 предоставляют возможность обмена знаниями не только от преподавателя к студентам, но и между студентами и от студентов к преподавателям. Данное обстоятельство формирует высококачественную обра-

зовательную среду, так как появляется возможность при изучении курса задать вопрос не только преподавателю, но другим экспертам в изучаемой области.

Технологии Web 2.0 позволяют значительно повысить доступность программ обучения, вводить каталогизацию и рейтинговую оценку и многое другое для одной простой цели – повышения доступности и качества обучения.

Библиографический список

1. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. – М., 2006.
2. Патаракин, Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 [Э/п]. – Р/д: <http://pycode.ru/files/>
3. Филиппов, В.А. Информационные взаимодействия и Web-сервисы / В.А. Филиппов, Б.А. Щукин [и др.]. – М., 2009.

Bibliography

1. Блум, Ф. Мозг, разум и поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. – М., 1988.
2. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. – СПб., 2000.
3. Шопен, Ф. Письма: в 2 т. – М., 1976. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 18.01.14

УДК 378.14

Vernigora O.N. INDEPENDENT WORK OF CHOREOGRAPHY STUDENTS IN UNIVERSITIES OF CULTURE AND ARTS AS A MEANS OF ACTUALIZATION PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL OF FUTURE SPECIALIST.

The article deals with realization of professional and personal potential choreography students in terms of the optimal use of forms outside the classroom during their independent work in the Institutes of Culture and Arts. The proposed teaching method is to develop a system of creative tasks for the choreography student, aimed at creating a common cultural and professional competence that would require the federal state educational standards of higher education.

Key words: competence, professional and personal potential, self-learning student, teaching and creative tasks, general cultural and professional competence.

О.Н. Вернигора, ст. преп. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: vernigora_olga@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Статья посвящена проблеме актуализации профессионально-личностного потенциала студентов-хореографов в плане оптимального использования форм внеаудиторной самостоятельной работы в ВУЗах культуры и искусств. Предложенная педагогическая методика заключается в разработке системы творческих задач для студентов-хореографов, направленных на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии требований Федерального Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-личностный потенциал, самостоятельная работа студента, учебно-творческая задача (УТЗ), общекультурные и профессиональные компетенции.

Целью и миссией системы высшего образования является формирование интеллектуальной элиты страны и подготовка высококвалифицированных профессионалов для науки, образования, производства, медицины и, конечно, для социально-культурной сферы. Таким образом, проектирование образовательного процесса должно опираться на модель жизнедеятельности человека, включая и его работу по профессии. Важнейшим качеством интеллигента, квалифицированного специалиста, является компетентность – актуальное качество личности, проявляющееся через овладение им совокупности знаний и умений, применяемых на практике. Компетенции можно определить как способность (и готовность) к определенной деятельности с применением знаний, умений, навыков, включающих также профессионально-личностные качества. В понятие компетенции входят также социальная адаптация и опыт профессиональной или учебной деятельности. В совокупности эти компоненты формируют способность самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решать сложные задачи.

Формирование профессионально важных личностных качеств выпускника становится функцией всех профессиональных учебных заведений исходя из целей модернизации системы образования России [1, с. 18] Основой для этого может стать актуализация профессионально-личностного потенциала студента

за счет одной из форм обучения в вузе – самостоятельной работы [2]. У каждого студента имеются потенциальные возможности, которые необходимо актуализировать (выявить) для более полной, содержательной творческой деятельности. Рассмотрим данный вопрос с точки зрения дисциплины «Методика преподавания современных направлений в хореографии». По учебному плану данная дисциплина относится к дисциплинам профильного модуля базовой части и на нее отводится 108 часов, из них 70 – внеаудиторная самостоятельная работа. Становится явным, что приоритет внеаудиторной СРС вдвое больше.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО в сфере формирования специалиста культуры в отношении к предмету «Методика преподавания современных направлений в хореографии» выделяем следующие профессиональные компетенции: ПК-11 (быть способным руководить художественно-творческой деятельностью коллектива народного художественного творчества, любительского хореографического коллектива, любительского театра, студии декоративно-прикладного творчества, студии кино, фото- и видеотворчества с учетом особенностей его состава, локальных этнокультурных традиций и социокультурной среды).

Одним из главных средств формирования общекультурных и профессиональных компетенций наряду с аудиторными заня-

тиями, несомненно, выступает самостоятельная работа, связанная с развитием мышления будущего профессионала [3]. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента, связан с самостоятельной работой [2].

Вузовская практика подтверждает, что только знания, добытые самостоятельным трудом, делают выпускника продуктивно мыслящим специалистом, способным творчески решать профессиональные задачи, уверенно отстаивать свои позиции. Сущность самостоятельного обучения определяется в дидактике как способность человека без посторонней помощи приобретать информацию из разных источников. Ни один образ не формируется у человека без самостоятельных познавательных действий. Наибольший успех в учении достигается тогда, когда обучающийся ориентируется на самостоятельное выполнение предварительно отобранных интеллектуальных операций. Самостоятельная работа студентов является одним из эффективных средств развития и активизации творческой деятельности студентов. Ее можно рассматривать как главный резерв повышения качества подготовки специалистов. СРС объединяет в себе задачи всех других видов учебного процесса.

Можно с уверенностью сказать, что для педагогов-хореографов, работающих в области современных направлений в хореографии, СРС является самым важным звеном в формировании будущего специалиста-хореографа современного танца. Ведь самой главной задачей педагога-хореографа является поиск индивидуального почерка студента, его неповторимого стиля исполнения и оригинального мышления. Этого нельзя добиться на групповых занятиях, где студент старается максимально точно скопировать показ преподавателя. Только благодаря самостоятельной внеаудиторной работе студенты современных направлений в хореографии смогут найти свой собственный танцевально-двигательный почерк или свою неповторимую систему идейно-образного мышления.

Особенности самостоятельной работы по предмету «Современные направления в хореографии» предполагают выполнение различного рода практических заданий, предлагаемых преподавателем. Выполнение данных заданий должно дополнять объем программного материала, не нашедшего освещения на практических и лабораторных занятиях. Но это, ни в коей мере не относится к малому объему часов по практическим или индивидуальным видам занятий. По мнению автора, необходимо сказать следующее: современный танец – это кристалл с огромным количеством граней. И каждая грань – это личное, авторское видение современного танца, его техники исполнения и концептуального мышления каждого отдельно взятого хореографа. Ведь уже давно известно, что в современном танце нет единой выстроенной системы преподавания техники. Этим современный танец кардинально отличается от классического или народно-сценического танца. Но на групповых или лабораторных занятиях автор объясняет свою личную методику исполнения, свое авторское видение данного предмета. Таким образом, студенты настраиваются на понятийный аппарат действующего педагога. И только посредством самостоятельной работы, ее оригинальной специфики студент-хореограф современных направлений сможет подойти к рассмотрению проблемы поиска своего собственного образа мышления и авторской, оригинальной манеры исполнения движений. Подготовка заданий по СРС осуществляется при непосредственном консультировании преподавателя, что не исключает, а предполагает элементы творчества со стороны студентов.

Рассмотрим особенности самостоятельной работы студента-хореографа по предмету «Методика преподавания современных направлений в хореографии» прежде всего как процесса решения учебно-творческой задачи (УТЗ), который включает несколько этапов:

1. На первом этапе решения любой учебно-творческой задачи, ее осознании происходит понимание недостаточности старого имеющегося опыта, необходимость выхода за его пределы. Определяется направление поиска неизвестного и нового, которое должно быть найдено в результате.

2. Информационный поиск. Определяя методы нахождения «неизвестного нового», мы опираемся на знания, полученные в процессе обучения и предшествующей деятельности (актуализируем прошлый опыт). Определяем направление поиска необходимой, но пока отсутствующей информации, виды ее источников.

3. Аналитическо-синтетическая переработка информации; постановка эксперимента. Содержанием данного этапа является восприятие, понимание, осмысление полученной информации, ее оценка, установление логических двигательных понятий и принципов различных педагогов-хореографов, осмысление и переосмысление увиденного. Поиск индивидуального стиля.

4. Заключительный этап решения творческой задачи – расширение. Полученный отдельным субъектом результат становится достоянием других, поступает в общественное обращение.

Рассматривая более подробно каждый из пунктов решения учебно-творческой задачи необходимо отметить важность этики и культуры общения, как преподавателя, так и студентов-хореографов.

На первом этапе важно подвести студента к пониманию недостаточности его танцевального опыта. Студент верит своему преподавателю и очень быстро «скатывается» к мнению о том, что его знания в области исполнения и понимания современного танца – это только то, что преподнесено ему на групповых занятиях. Поэтому первым стимулом к познанию чего-то иного служит такое простое, на первый взгляд, задание, как составление рабочей комбинации в уроке. Естественно, что студент будет пользоваться только той информацией, которую он получил на групповых занятиях. По мнению автора, в этот момент включается первая особенность подхода в работе по СРС со студентами. Педагог просит найти что-то свое, необычное в исполнении движений или качестве переходов из одного движения в другое. Конечно же студенты стараются варьировать движения или дополнять их своим опытом из техники того коллектива, в котором данный студент обучался. Но это лишь обобщение или преобразование чужого опыта и манеры исполнения техники современного танца. Без нахождения своего личного подхода к движению с этой задачей справится невозможно. Как правило, студенты после долгих поисков приходят к выводу, что им чего-то не хватает в их знаниях или понятиях. Таким образом, можно сказать, что с первым этапом решения творческой задачи мы справились.

Приступая ко второму этапу выполнения творческой задачи, автор применяет мультимедийные технологии, которые прочно вошли не только в нашу жизнь, но и с успехом используются в обучающем процессе. Педагог предлагает студентам просмотреть видеоматериал по методике исполнения современного танца других педагогов-хореографов. Студенты не просто смотрят, но, прежде всего, анализируют увиденное. Занимаются поиском отличительных черт в области методики исполнения основных элементов современного танца, а также методики построения урока в целом. Далее педагог просит студентов заняться собственным поиском иных педагогов-хореографов, которые, по их мнению, чем-то или даже кардинально отличаются от того, что уже известно на данном этапе студенту. Такое решение имеет двоякую цель – педагогически-профессиональную и воспитательную. Педагогически-профессиональная относится непосредственно к реализации второго этапа творческой задачи. А вот воспитательная... Ни для кого не секрет, что молодые люди много времени проводят в социальных сетях, бесцельно тратя свою драгоценную энергию на пустые переписки и просмотры глупых видеороликов. С получением творческих задач описанных выше молодые люди определяют цель своих поисков и работы в интернете, воспитываясь и образовываясь одновременно.

Третий этап решения творческой задачи является самым сложным. Сегодня, в век потребления, все окружающее пространство вокруг молодых людей насыщено идеей не созидания своего, а бездумному следованию рекламе и потреблению предложенного. Когда студенты открывают для себя огромный и весьма разнообразный мир современного танца, у них, естественно возникает желание просто повторить увиденное. Это замечательное желание надо использовать в работе, но во всем хороша мера. Ведь цель, поставленная перед нами, – поиск собственного стиля. Поэтому анализ увиденного материала по современному танцу и различным манерам исполнения очень важен в этот период. Вычленим особенности различных педагогов-хореографов, их уникальные стилистические двигательские манеры. Далее педагог предлагает студенту импровизацию как средство поиска собственного направления. Существуют определенные методики стимулирования и организации желания импровизировать. Это очень сложный и вместе с тем радостный процесс познания себя и свободного танцевания. Этот процесс осуществляется под руководством преподавателя, который

Таблица 1

| этапы | УТЗ на осознание двигательных возможностей | УТЗ на расширение и поиск новых индивидуальных возможностей для движений | УТЗ на поиск расширения движений в пространстве | УТЗ на применение простого контакта с партнером | Преобладание музыкальной формулы и связь с хореографическим образом |
|-------|---|---|--|--|--|
| 1 | Определение разделов построения урока авторской методики преподавателя. Определение комбинации для составления на один из разделов. Поиск лексического материала. | Поиск новых форм выражения лексики в учебно-танцевальной комбинации. | Решение построения комбинации с учетом пространственной композиции. | Определение возможностей составления комбинации с учетом взаимодействия с другими участниками. | Постановка вопроса подбора музыкального материала. Взаимосвязь музыки и движения. Вопросы о рождении хореографического образа его взаимосвязь с музыкой. |
| 2 | Определение понятия сустава, принципа его работы. Внутренние ощущения на «прокрашивание» суставов: шея, плечи, локти, кисти, бедра, колени, стопы. | Поиск и определение новых положений тела, относительно работы суставов в партере и стоя. | Просмотр видео перформансов на перемещение в пространстве. | Просмотр и анализ видео перформансов с контактной импровизацией, элементами партнеринга и невербальным общением. | Анализ разных музыкальных направлений. Поиск и анализ понятия «ХГ образ». |
| 3 | Применение упражнения на «прокрашивание» суставов как тренаж для разогрева тела. Отслеживание повторяющихся движений и исключения их | Определение неудобных положений тела в партере и «на верху». «Прокрашивание» суставов в данных положениях. | Поиск движений для перемещения в пространстве через варьирование знакомых элементов. | Поиск невербального контакта через упражнение «плот»: 1. Ловлю взгляд 2. Держу расстояние с выбранным партнером 3. Прикосновение и уход от прикосновения 4. Использование скоростей. | Поиск музыкального материала для импровизации Сравнительный анализ использования различных музыкальных стилей и направлений для создания образной лексики в комбинации |
| 4 | Использование упражнения на «прокрашивания» суставов для составления учебных и танцевальных комбинаций в уроке. | Применение индивидуальных решений и двигательных возможностей тела для составления учебных и танцевальных комбинаций в уроке. | Включение в танцевальную комбинацию перемещений в пространстве посредством найденных оригинальных движеческих решений. | Использование невербальных контактов в танцевальных комбинациях. | Соотношение музыки и образа в танцевальной комбинации. Поиск новых образных решений. |

направляет и координирует работу студента. А задания, полученные от педагога, студент осуществляет самостоятельно. Затем опять педагог проверяет выполнение задания, привносит в знания студента другие приемы импровизации, дает следующее задание и так далее. Педагогическая этика при обсуждении выполненной работы студента-хореографа очень важна, так как процесс творчества очень тонкий, сложный, подчас противоречивый, иногда очень трудно происходящий. Не всем студентам удается в процессе обучения выявить свой собственный стиль – поэтому замечаний как таковых быть не должно, только позитивное обсуждение и варианты дальнейшего развития.

Четвертый этап решения творческой задачи является самым приятным и эффективным с точки зрения закрепления студентом им же самим полученной информации о себе самом. Педагог дает задание апробировать полученный результат на студентах курса. В результате чего студент получает возможность встать на место преподавателя, почувствовать себя ответственным за качество той информации, которую он выдает, обратить внимание на культуру речи и проверить свои наработки, апробировав их на других людях. Это, конечно, происходит

уже на лабораторных занятиях, но является прямым результатом самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студента. Полученный результат вновь анализируется, педагог дает другое направление как расширение и закрепление полученного результата, и вновь начинается самостоятельная работа на выполнение следующей творческой задачи. Ведь процесс творчества, в определенном смысле, бесконечен, а результат СРС по предмету в вузе является промежуточным звеном развития хореографа-творца на перспективу. И запустить эту мысль, закрепить этот процесс у обучающихся студентов в результате грамотного использования самостоятельной работы – является главной задачей педагога-творца.

Авторское определение видов УТЗ по предмету «Методика преподавания современных направлений в хореографии» в разделе СРС можно выразить в приведенной ниже таблице (таблица 1).

При анализе результатов решения УТЗ педагог должен оценить полученный результат СРС с точки зрения новизны и оригинальности индивидуально-двигательных возможностей тела, сочинения хореографической лексики для комбинации, использования пространства и невербального общения.

Результаты решения УТЗ в СРС вбирают в себя целостный взгляд на систему критериев, используемых в хореографической практике, по которым целесообразно оценивать меру проявления творческой индивидуальности и хореографической оригинальности студента-хореографа:

0-30 баллов – уровень не продуктивный, основанный на использовании полученного опыта только на групповых занятиях по предмету в ВУЗе или в самостоятельном коллективе. Нежелание или неспособность к стремлению исследовать проблему и подготовить результат.

40-50 баллов – уровень является репродуктивным, мало творческим, основанным на использовании полученного опыта на групповых занятиях по данному предмету, контактной импровизации и композиции и постановки танца. Низкая степень трансформации учебного материала. Малые способности в стремлении исследовать проблему и подготовить результат.

60-80 баллов – уровень продуктивный, основанный на высокой степени трансформации учебного материала, неустанном поиске своего оригинального хореографического почерка, использовании и трансформации иных источников познания.

90-100 баллов – уровень творческий, основанный не только на высокой степени трансформации учебного материала, но и нахождении своего индивидуального стиля и манеры исполнения движений, оригинального подхода в составлении танцевальных комбинаций.

Таким образом, при анализе результатов СРС в ходе решения УТЗ важно не столько то, что создают студенты, важно то, что они самостоятельно исследуют возможности своего тела,

изучают самих себя, выявляя тем самым свою творческую оригинальность и неповторимость. Умение творчески подходить к решению УТЗ является важным моментом обучения студента-хореографа, а также воспитанием неординарной личности.

Сегодня одной из основных задач высшего образования является формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в их активного творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Модернизация современной системы высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования [4]. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу, а об усилении роли самостоятельной работы студентов. Это, в свою очередь, означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен быть направлен на развитие умения учиться, формирование у студента способностей к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Библиографический список

1. Ступина, В.С. Педагогическая технология актуализации профессионально-личностного потенциала учащихся средствами информационно-коммуникационных технологий // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5.
2. Платокина, Н.А. Самостоятельная работа – условие стимулирования активной учебно-познавательной деятельности студентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2006. – № 8.
3. Диниц, Г.Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
4. Алтайцев, А.М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / А.М. Алтайцев, В.В. Наумов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. – Минск, 2002.

Bibliography

1. Stupina, V.S. Pedagogicheskaya tekhnologiya aktualizacii professionaljno-lichnostnogo potenciala uchastnikhsya sredstvami informacionno-kommunikacionnihk tekhnologij // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2008. – № 5.
2. Platokhina, N.A. Samostoyatel'naya rabota – uslovie stimulirovaniya aktivnoy uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – 2006. – № 8.
3. Dinic, G.N. Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo professional'noy podgotovki studentov: dis.kand. ped. nauk. – M., 2001.
4. Altaytsev, A.M. Uchebno-metodicheskij kompleks kak modelj organizacii uchebnykh materialov i sredstv distancionnogo obucheniya / A.M. Altaytsev, V.V. Naumov // Universitetskoe obrazovanie: ot ehffektivnogo prepodavaniya k ehffektivnomu ucheniyu. – Minsk, 2002.

Статья поступила в редакцию 17.03.14

УДК 378

Andreychuk V.A. «THEATRE ANTHROPOLOGY» OF JERZY GROTOWSKI AS TEACHING EVOLUTION SEARCH.

The evolution of education of an actor, who has a rich inner world and fully transmits his inner feelings to a viewer, is studied from the theoretical and pedagogical positions. The meaning of «anthropological theater» of Jerzy Grotowski as dissolving of a phenomenon of theater in a phenomenon of life, what leads to recreating of a human, is studied.

Key words: evolution, education actor destruction stamp spontaneous improvisational act, an act of self-learning, psychophysical and voice technique, recreating a man.

В.А. Андрейчук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, Email: onir@agari.ru

«АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР» ЕЖИ ГРОТОВСКОГО КАК ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИСКАНИЙ

В работе с теоретических и педагогических позиций исследуется эволюция воспитания актера, имеющего богатый внутренний мир и без остатка транслирующего свои внутренние переживания зрителю. Смысл «антропологического театра» Ежи Гротовского в растворении феномена театра в феномене жизни, а это приводит к пересозданию человека.

Ключевые слова: эволюция, воспитание актера, разрушение штампа, спонтанный импровизационный акт, акт самопознания, психофизическая и голосовая техника, пересоздание человека.

(Продолжение. Начало см. в № 6 за 2013 г., № 1 за 2014 г.)

Третий период – (1970-1999). В начале 70-х гг. Гротовский, имевший уже прочную репутацию «методолога театра»,

опубликовавший ряд работ о роли миссии театра в современном обществе, становится явным противником всяческих методов, доктрин, «систем» в области актерского творчества. Одно-

временно в его статьях и публичных выступлениях усиливается интерес к нравственным и философским проблемам.

Этот период начал формироваться с 1966г. во время работы над «Апокалипсисом». Этим спектаклем кончается работа Гротовского в области театра традиционного. Театр – «представление» перерастает во «встречу». Мы уже говорили, что этот термин пронизывает вообще все этапы творчества Гротовского, но именно в третьем этапе понятие «встреча» приобретает главенствующее положение и наиболее глубокую теоретическую и практическую разработку. Из поля зрения Гротовского исчезает актер, остается «человек». Вновь, хотя совсем иначе, чем несколько лет назад, он обращается к проблемам внутренней активизации зрителей. Как заставить их пережить в театре и с помощью театра нечто новое, что им не дано ощутить ни в каком другом месте?

Сравнив театр с другими видами искусства, как например кино, телевидение, Гротовский пришел к определению специфики театра как искусства прямого контакта актера со зрителем, непосредственной «встречи» одного человека с другим. Работая в этом направлении, Гротовский и его труппа сумели создать действительно коллективное произведение «Апокалипсис с вариациями», сделав первый шаг на пути осуществления идеи «спектакля-встречи». Стремясь к тому, чтобы такая «встреча» была более значительной, более продолжительной, труппа Гротовского приступила к созданию совершенно новой, непривычно новой формы контактов актеров со зрителями: к постановке пьесы Гротовского «Праздник».

«Праздник» явился поворотным пунктом в творческих исканиях Гротовского и его группы. Гротовский утверждает, что театр не в силах удовлетворить наиболее существенные духовные потребности. Эти потребности могут удовлетворить лишь явления паратеатральные.

Продолжим исследовать отношения, возникающие между человеком-актером и человеком-зрителем, анализируя причины, мешающие искреннему, целостному, открытому общению между ними. Гротовский констатирует, что исчезновение контакта между ними – лишь частный случай истощения человеческих связей в современных условиях. Постепенно главным предметом заинтересованности Гротовского становится сама проблема человеческих связей, человеческого общения. Отсюда он идет дальше, к проблеме того, как живет человек и «как можно было бы жить» в современном мире. Каждый человек, по мнению Гротовского, стремится уйти хотя бы на время от повседневности существования, в котором он непосредственно существует, в котором все – только игра. Наша жизнь – огромный условный театр, «поле борьбы». Человек не может жить в вечной борьбе, он испытывает жгучую потребность найти место и время, где можно было бы остаться наедине с собой, без привычной маски. Эта потребность выливается в «поисках своих», то есть поиски близких людей. Момент такой «встречи» и сама «встреча» и есть «праздник». В «праздник» можно отказаться от игры. Театр – одна из возможностей подобной «встречи».

Гротовский, работая над осуществлением идеи «встречи с близкими людьми», в 1971-73 гг. ограничивался рамками актерской среды. После 1973 года им была проведена серия опытов, участниками которых стали непосредственно зрители. Происходило это по-разному. Так, например, после спектакля «Апокалипсис» актеры встречались 30-40 зрителями, из которых отбирали небольшую группу людей (5-6 человек), приблизительно одинаково реагирующих на события спектакля. Выбор этих людей – начало «встречи». Затем сотрудники Гротовского и «гости» (термин, который приходит на смену понятию «зрители») уезжают вместе, например, в лес, где они избавлены от информации о «потоке жизни». «Встреча», организованная и управляемая членами лаборатории Гротовского, имеет определенную структуру, но не имеет никакой фабулы. Структура – ряд этапов, которые надо пройти, чтобы постепенно избавиться от преград в отношениях с данными людьми, страха, комплексов и т.д., обретая радость освобождения, исполнивших верой в свои неосуществленные возможности. Подобная «встреча» – «праздник» – не спектакль, не представление. Между актерами и «гостями» нет разницы, ничего в данном случае не разыгрывается, главное «действие» развивается в сфере человеческих взаимоотношений.

Проблемы восприятия окружающей действительности в этот период становятся центральными в экспериментальной деятельности Гротовского. Без новой остроты восприятия невозможна

подлинность «встречи» человека с человеком, одной группы людей с другой – в театре или вне его. Один из любимых примеров Гротовского той поры (70-е – начало 80-х), разъясняющий, чего он добивается от участников своих опытов: представьте себе ребенка, впервые входящего в сад. Он совершает *открытие мира*, вглядываясь в каждый цветок и каждый листик на кусте. Взрослые так никогда не смотрят: они входят в сад с давними представлениями о саде, они не вглядываются в реальный сад, – реальный сад лишь пробуждает их воспоминание о множестве виденных ими садов, у них нет времени на подлинность восприятия. Так – как взрослые – ведут себя актеры на сцене в большинстве современных спектаклей, лишь намекая на некоторые процессы, но вовсе не отдаваясь им всерьез. Первый этап все трех его проектов этих лет – «Каникулы», «Гора», «Древо людское» – очищение восприятия, разрушение привычных его клише и штампов. Гротовский не стремится к профессиональному ограничению своих экспериментов. Его не занимает «актерское восприятие», как таковое, он изучает «человеческое восприятие», которое естественно собирает в себя и те профессиональные навыки, которые необходимы артистам.

Он стремился преодолеть один из самых существенных конфликтов мировой цивилизации, остро осознаваемых и переживаемых гуманистами XX века – конфликт между жизнью и культурой. «Общение» должно было снять это противоречие. Так же, как и прорыв к «пратеатру», доступному всем и каждому.

После нескольких дней занятий и развлечений участники «проектов» Гротовского, разбитые на группы, отправились в путешествие. В эксперименте «Гора» они должны были взойти на гору в окрестностях Кракова. Группы были произвольно определены в самом начале эксперимента – так должно было начаться восхождение. Но в процессе эксперимента группы должны были перемешаться между собой, – спуститься с горы каждый должен был в той компании, что была ему по душе, среди спутников, с кем он чувствовал себя абсолютно свободно.

Слово «встреча» открывало несколько смыслов исподволь, постепенно. Возможно, Гротовский несколько мистифицировал акт общения, но в процессе проведения экспериментов он наполнял бесчисленными подробностями человеческого поведения, тем гуманистическим содержанием, которое хранилось в каждой индивидуальности и выплескивалось наружу во время «путешествий», разворачивая свою суть. Феномен театра растворялся в феномене жизни, обретая при этом качества, ведомые добросовестным профессионалом. Происходило прозрение истинных, высших способностей человека, его сокровенного существа. Его согласия с миром природы. Его согласия с другими людьми. Возникает идея основания «культурной деревни», где будет создана модель некоего идеального людского сообщества...

«Встреча» помогает пробуждению творческих потенциалов личности, открывает в человеке его принадлежность к человеческому сообществу на глубинном уровне.

Вроцлавская лаборатория продолжает работать, там продолжают прежние постановки, но Гротовский принципиально не хочет завершить свои эксперименты «показом» какого-либо театрального зрелища. *Он хочет заниматься творчеством жизни, но не творчеством художественных образов.* В отличие от авторов хеппинингов, он *занимается не пересозданием среды, но пересозданием Человека, в котором просыпается потребность пересоздания среды.* Или примирения с ней. Или протеста против нее. Он рассматривает актеров как часть зрителей, а зрителей, как часть актеров, – границ нет, сходство важнее различий. Поэтому эксперимент не имеет завершения.

С 1977 по 1982 гг. Гротовский, собрав интернациональную группу из 36 человек, устремляется в новое театральное путешествие, погружаясь в стихию различных театральных культур, различных цивилизаций, в недрах которых рождались уникальные художественные традиции. В Индии и Колумбии, на Гаити и в Африке, Японии и США, Польше и Франции, в других странах и регионах группа Гротовского устремляется к открытию пратеатра, праискусства, пракультуры. Театр начал (или театр истоков) – таково название одного из самых грандиозных проектов в мировой художественной практике рубежа 70-80 гг.

Дженифер Кумиега, автор лучшей, пожалуй, книги о судьбе и творческом пути польского режиссера «Театр Гротовского», справедливо утверждает, что проект, который Гротовский начал осуществлять в Калифорнийском университете (новый проект под названием «объективная драма»), итожил долгие годы его иска-

ний и обнаружил еще неизвестные возможности театра. Синтезируя древние ритуалы мировой культуры, режиссер исподволь превращал зрителей в участников, ибо у ритуала не может быть зрителей в обычном театральном смысле этого слова.

Отказавшись от того, что, собственно, принято понимать под словом «театр», Гротовский пришел к выходу за пределы искусства.

Неизбежность разрыва с театром давно вытекала из логики экспериментов Гротовского. Его театр становился все меньше театром и все больше лабораторией, экспериментирующей в сфере нравственно-психологической терапии.

Опыты Гротовского развернулись, в основном, в двух направлениях. Одно из них – организованные при театре-лаборатории действия «Гора», «Холлидей» и др. – групповые встречи людей, построенные таким образом, чтобы дать возможность участвующим в опыте «гостям» пережить ощущение общности друг с другом, с природой, миром. Как уже говорилось, речь идет о радикальном выходе из условий повседневности, бытия, игры, нечестных помыслов, корыстной заинтересованности, взаимного страха и недоверия.

Здесь, за предложенной Гротовским концепцией «праздника» кроется старая версия «рая», в котором лев не загрызет «ягненка», то есть понятия в первую очередь этического. Разумеется, Гротовский понимает, что выдвинутый им проект о достижении «Праздника» в ежедневных контактах между людьми является этической утопией, поэтому он предлагает создать для начала более благоприятные «лабораторные» условия для самореализации индивида во имя достижения идеальных взаимосвязей и взаимодействий его с другими людьми.

В. Фокин: «...Открывают двери. Попадаем в комнату. Грубые стены, на полу два фонаря: один освещает кусок кирпичной стены, пол, другой погашен. И больше ничего. В полном соответствии с программой «бедного театра», в котором единственная цель, но и существенное средство – артист.

Сели на пол, освободив пространство в центре. Свет погас и начался спектакль.

Я был потрясен тем, что увидел вдруг не актеров (в привычном смысле этого слова), которые босиком вышли вот на эту свободную площадку и буквально в 5-10 сантиметрах от меня начали не играть, а существовать, жить. Один молился, и я абсолютно ясно понимал, что он не изображает, а действительно молится. Я видел как другому было плохо физически. Кто-то краснел на моих глазах, кто-то бледнел. Когда же дошла очередь до монолога их знаменитого актера Чесляка, вообще возникло ощущение, что подглядываешь в замочную скважину... То есть в течение часа пять или шесть человек исповедовались в этой комнате: друг перед другом, перед Богом, перед кем угодно, но не перед зрителями – их, как таковых не было. Просто вокруг сидели люди, которым сегодня довелось быть свидетелями этой исповеди.

Все происходило не для публики, не для ее убаживания. Публики могло вообще не быть, а эти люди в центре комнаты вели бы себя точно так же. Здесь зритель уже не потребитель искусства, здесь ему доверили приобщиться. Это колоссальная разница. Здесь уже дело не в зрителе, а в сильнейшей внутренней – физической, психической потребности проживания. После спектакля никаких аплодисментов. Громадная пауза – потрясение.

Потом уже понимаешь, что не все отдано на откуп артисту: мол вышел на это пустое пространство и вытворял что угодно. В памяти вдруг возникает четкая, строгая режиссерская партия. Прекрасные мизансцены, своевременная эффектная подсветка фонарем, над которым наклонилось совершенно белое лицо. То есть определенные формальные вещи, некие берега, в которых бьется живая актерская природа» [1, с. 144-145].

В чем суть? Очевидно, в том, чтобы не сыграть какую-то пьесу, придумать эффектную мизансцену и т.д., а попытаться добиться такой невероятной правды – физической, психофизической, когда можно как бы раствориться в каком-то другом человеке, а может быть познать себя до конца, избегая того поверхностного скольжения, за которое мы прячемся, когда боимся погружения в какие-то серьезные мысли. Каждый человек – целая вселенная, он обязательно имеет свою тайну, иногда не умея ее определить, назвать даже наедине с самим собой. Если попытаться во время действия нащупать, обнаружить эту тайну, обнажить, выплеснуть, выкрикнуть ее, то в этом уже будет момент очищения. Как после исповеди... Режиссер должен заста-

вить актеров быть предельно откровенным. В какой-то момент должно исчезнуть чувство стыда. Нравственного разумеется. С актеров станут слезать те маски, которыми обычный человек пытается защититься в жизни, станет возможным признать друг перед другом, допустим, в каком-то предательстве, которое было в прошлом, или поведать о каком-то тайном, грешном желании – все это на площадке, действием, вновь как бы проживая этот момент; вспомнить, как с тобой это происходило, испытать те же чувства. Это уже не театр, а своего рода психотерапия. И благодаря этой открытости, откровенности отношения между актерами и режиссером станут отличаться от привычных актерско – режиссерских отношений. Возникнут такие связи, при которых, когда ты рядом, можешь не бояться своих ошибок, когда абсолютно чувствуешь друг друга. Здесь создается некая новая реальность.

На Гротовского в свое время огромное влияние оказала книга А. Арто «Театр жестокости». Там есть такая фраза – «Актеры должны быть подобны мученикам, сжигаемым на кострах, которые подают нам звуки со своих пылающих костров». По поводу этой фразы Гротовский говорит, что эти знаки должны быть артикулированы, они не должны быть бормотанием и бредом. Но «артикулированы» – это не о дикции, а о жестокой конструкции, точной смысловой партитуре. Фраза Арто – о самой сути театра Гротовского. «Мученики на костре» – это же и есть сверхэкстремальная ситуация. Это принципиально иное качество, чем то, в котором мы привыкли существовать на сцене [2].

Открывать и отдавать себя без остатка, до конца. В этом исходный момент всей системы Гротовского.

В чем главное отличие театра Гротовского от театра традиционного? Если в театре традиционном артисты вышли на сцену, потому что зрители купили билеты, то у Гротовского спектакль вообще вещь маловажная. У него и слова – то такого нет. Не «спектакль», а «душевный акт». Если в традиционном театре репетируют до момента готовности роли и спектакля, момента, определенного, как правило планом, то у Гротовского артисты репетируют всю жизнь. Вернее не репетируют, а готовят себя к душевному акту, изо дня в день разрабатывая свою психофизику, свое тело и душу. Что это – работа или жизнь? Все объединилось. Тогда как в традиционном театре артист, отыграв, вместе с костюмом «оставляет» в гримуборной характер, мимику, пластику, мысли, чувства своего героя и абсолютно иной, свободный от всего этого идет жить дальше. Как правило, по всем другим законам. Тогда выход на сцену становится ложью, а не внутренней потребностью, как у актеров Гротовского. Обыватели удивляются: «Они играют раз в месяц – что же они делают все остальное время?». «Остальное время» они совершенствуют себя – то есть делают то, что может быть, и является самым высоким назначением человеческой жизни. Актеры Гротовского совершенствуют свой аппарат, поскольку, чтобы что-то выразить, нужно иметь для этого необходимые средства. Знать себя и свои возможности. И обязательная ежедневная душевная работа, чтобы избавиться от умственного окостенения, как бы распахать все внутри, сделать послушными свои душевные клапаны. Уметь сбросить маску. Уметь обнажить самое дно души, «дойти до самой сути» – вечная мечта истинных художников.

И так каждый день. И потом при встрече со зрителем актер не играет характер (в общепринятом смысле слова изображая кого-то), он как бы принимает в себя чужую муку или переживает сам в чужой – и уже собственный – внутренний мир. На глазах у зрителя рождается новый человек. Этот акт внутренне преображения – полный, глубокий. В нем задействована вся нервная система. Это, конечно, идет от Станиславского, от его теории лучеиспускания. Здесь уместно вспомнить увлечение Константина Сергеевича йогой (много упражнений хатха-йоги вошло в тренинг Гротовского).

Слияние души и тела. Счастье полной гармонии. Это очень трудный процесс. Спортсмены испытывают это в минуты своих высших достижений. Гротовский ведет к этому через сознательный процесс. Он все время повторяет: интересоваться надо только процессом, а не результатом. Бояться самоповтора. Ибо все мы подвержены тиражированию себя, штампам, а через них к себе не придешь. Сосредоточенность на процессе дает возможность каждый раз как бы заново дебютировать. Гротовский говорит: «Не надо торговать опытом, а пытаться решать новые, может быть, головоломные задачи». То, что актер делает, он должен делать всем собою, а не только жестом руки, движением ноги, выражением лица, логическим акцентом, даже мыслью,

ибо она тоже не в состоянии направлять весь организм, а может только его побуждать.

Актер должен не иллюстрировать, а производить. Тогда он дорастает до самой сути, когда совершает акт искренности, самоотдачи, самообнажения, самораскрытия, достигая состояния крайнего, не отступая ни перед какой нравственной границей. Этот акт «пограничной искренности» сознателен, не размывается в хаосе и анархии форм. Он помогает человеку – актеру стать самим собой, а значит осуществиться.

Еще одно воспоминание В. Фокина: «Мы приехали в полдень в очень красивое место – лес, озеро, двухэтажный загородный дом – видимо дом отдыха какой-то организации, на две недели отданный в полное наше распоряжение. Готовский объяснил, что с завтрашнего дня начнем работать, а сегодня все могут гулять, общаться – словом отдыхать. Все разбрелись. Ближе к вечеру все отправились в бар. Готовского и его людей нет нигде.

Вдруг часов в десять вечера один из помощников Готовского приходит и говорит, что Ежи просит всех собраться там-то и там-то. Идем. Приходим в какой-то зал, где на полу сидит очень серьезный, сосредоточенный Готовский, за его спиной стеклянная дверь на балкон, лес, озеро... Каждый входящий, еще ощущая за собой этот шлейф веселья, как будто спотыкается о невидимую преграду, останавливается, теряется, здороваётся, не зная, что будет дальше. Все мы столпились в дверях, как провинившиеся ученики, а он сидит в противоположном конце этой огромной комнаты, не глядя на нас, опустив глаза. Потом его артисты начинают садиться на пол, мы – тоже. Наступила длинная пауза. Мне показалось, что она продолжалась минут десять. Потом Готовский говорит, «чем вы сейчас занимались?.. Помните, я не ханжа. Вы пытались развлечься, это естественно. Но то, что вы делали – это не радость. Вы что испытывали радость от общения и выпивки? Ничего подобного. Это все те же накатанные штампы, вы вот также ежедневно штампуете себя, собственные эмоции, слова. В этом нет ничего настоящего. Поймите, надо уметь уходить от суеты. Как это начать? Только воля. Попытайся волевым усилием заставить себя уйти от этого. От привычных способов общения, привычного веселья, в которых нет ни настоящей радости, ни настоящего контакта друг с другом». И он предложил нам: «Давайте здесь, в этой комнате попробуем объединиться – через пение ли, через попытку как – то иначе контактировать. Ведь для этого совершенно необязательно пить. Зачем? А что без алкоголя мы уже ничего не можем?..»

Теперь я понимаю, что гениальный экспериментатор, он поставил очередной опыт. И этот бар, и этот свободный день были «подброшены» нам сознательно. Он знал, как мы будем себя вести. Знал, что будем пить, а завтра, с похмелья, с больной головой будем слушать, как нам добиться побед на поприще духовной культуры. Он спровоцировал, «срежиссировал» эту ситуацию.

Мы молча выслушали Готовского, а когда он замолчал, начались какие-то попытки среагировать на его слова. Был среди нас актер из Индии, он стал тут же исполнять национальные ритуальные танцы. Это получалось у него очень ловко и импровизированный концерт начался. Какой-то японец стал давать советы из области йоги. К нему подходили, и он подробно объяснял, куда надо нажимать, если болит затылок или левая нога. В каком-то углу заплел, кто-то подхватил. Возник хор. Кто-то читал стихи. Ходили, сидели, полулежали. Готовский в этом не участвовал, он с интересом наблюдал.

Продолжалось все это часа два, пока люди не стали иссякать. Постепенно все снили, и это естественно; наше оживление было искусственным, очень уж хотелось выполнить задание Готовского «пообщаться», «повеселиться». А представление об общении банальное: не дать угаснуть разговору. Замолчал один – значит, должен подхватить другой, третий... Уже в этом стереотип.

Когда наступила тишина – не просто устали, выдохлись все, в воздухе повисло напряжение. Молчание пугало – неудобно перед Готовским. Тот по-прежнему молча сидит в углу, покуривая трубку. Вижу, что некоторые потихоньку, стараясь не привлекать внимания, покидают зал... проходит еще какое-то время, и еще несколько человек уходят спать. Остаемся вчетвером: Готовский, женщина из Германии, еще двоих не помню и я. Я сразу решил: пересяжу всех, посмотрю, что же это будет.

А где-то около четырех часов утра наступил такой момент, когда, во-первых, спать совершенно расхотелось, а во-вторых,

я начисто выключился из ситуации. То есть перестал думать о том, что я – в незнакомой комнате, с незнакомыми людьми, что так странно началась эта ночь. Все это стало неважно. Мы слушали тишину и поймали тот краткий миг перехода ночи в день, тьмы в свет, который, как правило, пропускаешь, ибо в этот момент особенно крепко спишь. В ту ночь я застал этот миг впервые в жизни. За открытой балконной дверью – просыпающийся лес. И вот ты уже слышишь его звуки, слышишь природу – этот мир, из которого ты вышел и от которого неотделим. Наступило состояние удивительной простоты, ясности, когда осознаешь – не умом, чувствами – возможность будущего дня, будущего жизни, желания что-то сделать. Я прошел миг очищения... Посмотрел вокруг – увидел, что остальные в таком же состоянии. У женщины – слезы на глазах. На полу, накрыв голову, лежал мужчина, потом он встал, вышел на балкон. Во всех движениях – удивительная свобода... никто ничего не демонстрировал. Каждый был сосредоточен на своих внутренних ощущениях. И в то же время все мы были едины. Нас объединяло это незнакомое ранее чувство. Мы испытали то, что было неведомо другим. И оно стало нашей общей тайной. Готовский, сидевший до этого, прислонившись к стене, сказал: «Спасибо. А теперь пойдемте – надо вам немножко отдохнуть».

У всех было состояние необычайного подъема, хотя было уже шесть часов утра. Спать совершенно не хотелось, было состояние прозрачной легкости, желание работать. Никакой длительный отдых и усиленный прием витаминов не мог бы дать такого эффекта» [1, с. 144-145].

Последние эксперименты Готовского, как бы ни были они парадоксальны, нельзя воспринимать в отрыве от всей его предыдущей театрально-художественной практики. Разумеется многое из предложенной Готовским системы воспитания актера, его философско-теоретическое толкование роли и миссии театра в современном обществе вызвали принципиальное несогласие с ним: дорога эксперимента, избранная Готовским, не была усыпана розами. Однако не следует забывать, что группа Готовского прежде всего – лаборатория, не претендующая на профессионализм в привычном понимании этого слова, не универсализм, окончательность или нормативность своих выводов. Едва ли не самое важное в программе института-лаборатории – сам процесс поиска.

К Готовскому приезжают из других стран за помощью, как в своего рода «кабинет театральной терапии». А от чего нужно лечить артиста? От штампа. Это самая страшная болезнь во все времена.

Первый период экспериментов Готовского характеризуется стремлением максимально активизировать подсознание, заставить его включиться в творческий процесс. Главной задачей на этом этапе было стремление разрушить все привычные профессиональные заготовки артистов, добиться спонтанного импровизационного акта, который бы длился на протяжении всего спектакля.

Готовский первым поставил вопрос о пределах аудитории, исходя из представлений о гармонии театрального зрелища как гармонии психофизических возможностей актера.

Во имя исследования предельных психофизических возможностей человека в сфере творчества, Готовский разрушил то, что мы называем профессиональными навыками. Он прорывался к вековому опыту человечества, «коллективному», «бессознательному» – пракультуре, ошеломляя нас открывшимися безднами, скрытыми в каждом зрителе, находящемся в ауре того или иного спектакля.

Акт самопознания и самораскрытия артиста должен совпасть (по Готовскому) с трагическим и сладостным процессом самопознания и самораскрытия зрителей.

Второй период экспериментальной деятельности Готовского знаменуется исследованием в сфере органических человеческих реакций, с целью структурировать их в дальнейшем. С этого начинаются самые плодотворные начинания Готовского: исследования в области актерского поведения и актерской игры.

Начинается поиск такой ситуации, в которой можно было бы достичь такой человеческой реакции, такого человеческого поведения, которые были бы одновременно – и как бы в жизни, и как бы в спектакле.

Этот акт должен иметь смысл полного раскрытия самого себя. Это акт исповеди. Он достижим исключительно на опыте личной, собственной жизни – это тот акт, который обдирает

с нас оболочку, обнажает нас. Как только актер достигает акта исповеди, он становится феноменом. Исчезает барьер между мыслью и чувством, душой и телом, сознанием и подсознанием, видением и инстинктом. Здесь, при достижении исповедального акта, коллективное (родовое) и личное сходятся – один из основополагающих моментов акта.

Актер ведет партитуру и одновременно открывается до самых крайних пределов, до того самого зерна его существа, которое Гротовский называет «внутренним бытием». Зритель смотрит, не анализируя и знает только одно – что он оказался перед лицом феномена, несущего в себе неопровержимую подлинность.

Смысл экспериментальной педагогики Гротовского этого периода заключается в том, чтобы максимально подготовить актера к акту творчества (а не репродукции роли), сделать его способным «жить» в спектакле, быть способным к «лучеизлучению», помочь ему обрести полноту выразительности не только на сцене, но и в жизни.

Третий период связан с преодолением одного из самых существенных конфликтов мировой цивилизации – между жизнью и культурой. Гротовский пытается через «встречи», «праздник» и т.д. феномен театра растворить в феномене жизни, обретая при этом качества, неведомые профессионалам. Происходит прозрение истинных, высших способностей человека, его сокровенного существа. Его согласие с миром природы, с другими людьми. Возникает идея основания «культурной деревни», где будет создана модель идеального людского сообщества.

Гротовский занимается творчеством жизни, но не творчеством художественных образов. В отличие от авторов хеппенин-

гов, он занимается не пересозданием среды, но пересозданием человека. Человека, в котором просыпается потребность пересоздания среды. Или примирения с ней. Или протеста против нее. Он рассматривает актеров как часть зрителей, а зрителей как часть актеров, границ нет, сходство важнее различий. Поэтому эксперименты не имеют завершения.

Открывать и отдавать себя без остатка, до конца. В этом исходный момент всей системы Гротовского.

Отличие театра Гротовского от театра традиционного заключается в том, что если в театре традиционном артисты вышли на сцену, потому что зрители купили билеты, то у Гротовского спектакль вообще вещь маловажная. У него и слова-то такого нет. Не «спектакль», а «душевный акт». Если в традиционном театре репетируют до момента готовности роли и спектакля, то у Гротовского артисты репетируют всю жизнь. Точнее не репетируют, а готовят себя к душевному акту, постоянно разрабатывая свою психофизику, свое тело и душу. Все объединяется – работа и жизнь. Происходит слияние души и тела. Приходит счастье полной гармонии.

Итак:

● **Через разрушение штампа прийти к спонтанному импровизационному акту, к акту самопознания и самораскрытия артиста.**

● **Через поиск ситуации, в которой можно достичь такой человеческой реакции, такого человеческого поведения, когда актер приходит к акту исповеди.**

● **Через преодоление конфликтов между жизнью и культурой, через растворение феномена театра в феномене жизни к пересозданию человека.**

Библиографический список

1. Фокин, В. Бедный театр // Театр. – 1990. – № 7.
2. Башинджагян, Н. Профили польской режиссуры / Н. Башинджагян, Б. Ростоцкий // Театр. – 1973. – № 5.

Bibliography

1. Fokin, V. Bedniy teatr // Teatr. – 1990. – № 7.
2. Bashindzhagyan, N. Profili poljskoj rezhissurij / N. Bashindzhagyan, B. Rostockij // Teatr. – 1973. – № 5.

Статья поступила в редакцию 18.10.13

УДК 373.1

Machekhina O.P. THE APPLYING OF DIAGNOSTIC METHODS IN THE PEDAGOGICAL RESEARCH OF CONFLICTS IN SCHOOLS. In the paper the possibility of the applying of diagnostic methods in the practice of solving of school conflicts is studied. The research helps to distinguish the stages and methods of conflict solution, the prerequisites of conflict behavior of participants of conflict interaction. The features of displaying a conflict in different age periods are mentioned: primary school age – conflicts of emotional distress, self-esteem, adaptation, status, communication; adolescence – activity-related, motivational, emotional, self-reliance and responsibility; youth – value and meaning, moral, and activity.

Key words: ways, prerequisites of emotional distress, self-esteem, adaptation, communication, diagnostics, relationships.

О.П. Мачехина, канд. пед. наук, доц. каф. конфликтологии, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: olga_machekhina@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ДИАГНОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

В статье рассматривается возможность использования диагностических методов в практике разрешения школьных конфликтов, выделяются этапы и способы разрешения конфликтов, предпосылки конфликтного поведения участников конфликтного взаимодействия, особенности проявлений конфликтов в разные возрастные периоды.

Ключевые слова: способы, предпосылки, эмоционального неблагополучия, самооценки, адаптационные, коммуникативные, диагностика, взаимоотношений.

Сложность конфликта как явления внутренней жизни человека и социального взаимодействия предъявляет высокие требования к методам и методикам его изучения. Важно выявить все многообразие элементов, входящих в структуру конфликта, связи между ними, а также взаимоотношения изучаемого конфликта с внешними по отношению к нему явлениями. Исходя из этого, можно выделить этапы и способы разрешения конфликта:

- 1) установить участников конфликта;
- 2) изучить мотивы, цели, способности, особенности характера личностей;
- 3) изучить существовавшие ранее до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта;
- 4) определить истинную причину возникновения конфликта;

5) изучить намерения, представления конфликтующих сторон о способах разрешения конфликта;

6) определить и применить способы разрешения конфликта.

Кроме того, конфликтное поведение участников связано и с личностными предпосылками [1]: (а) *со стороны учеников* – неумение объективно оценить ситуацию, слабо развитое логическое мышление, склонность к амбиции, завышенная самооценка, несдержанность, вспыльчивость и другие; (б) *со стороны учителей* – авторитарность, неумение наладить педагогическое общение, низкая культура, отсутствие педагогического такта, стиль руководства учителя – демократический, либеральный, авторитарный и другие. Таким образом, поведение отдельной личности в конфликте оказывает решающее влияние на исход конфликта. Формирование опыта взаимоотношений и поведения в условиях разрешения конфликтных ситуаций является актуальной проблемой и формировать такой опыт необходимо уже на ранней стадии обучения в начальной школе.

Межличностные конфликты – это ситуации, которые характеризуются наличием противоречий между участниками учебно-воспитательного процесса, обусловленных несовпадением целей, мотивов, позиций и ценностей. Профилактика межличностного конфликта – это система мероприятий (психологической, социально-психологической диагностики, психологической и педагогической коррекции, направленных на предупреждение конфликтной ситуации, способной привести к возникновению межличностных конфликтов.

В младшем школьном возрасте выделяют следующие конфликты:

1. *Конфликты эмоционального неблагополучия* – связаны с изменением социальной ситуации развития, с тем, что ребенок меняет свой образ жизни и соответственно требования взрослых к ребенку завышены. Поэтому повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что окружающие несправедливы к нему – учитель поставил низкую оценку, родители наказали его ни за что, одноклассники подшучивают над ним.

2. *Конфликты самооценки* – проявляются в реактивных состояниях по поводу оценки деятельности, которая воспринимается ребенком как самооценка. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников – низкая. Типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность, выражающаяся в склонности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают.

3. *Адаптационные конфликты* – связаны с изменением социального окружения. Результатом адаптации является «адаптированность», которая представляет собой систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности ребенка в школе.

4. *Конфликты из-за отсутствия навыков саморегуляции.* Развитие у детей навыков эмоционального регулирования обусловлено тем, что возрастной период 7-10 лет является сенситивным для формирования эмоциональной сферы: изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности.

5. *Коммуникативные конфликты*, связанные с несформированностью навыков общения (неумение формулировать просьбы, стеснительность при общении с новыми людьми и т.д.). В начальном звене агрессия проявляется как в вербальной, так и в физической форме (могут толкнуть, ударить, укусить).

6. *Конфликты в личных отношениях – за высокий статус* в детском коллективе, что вызывается потребностью в самоутверждении у детей с сильно развитой волевой сферой.

В работе с младшими школьниками для изучения конфликтов можно использовать следующие *диагностические методики*:

- Изучение психологического климата в учебной группе. Признаки: нахождение количественного выражения уровня психологического климата в учебной группе.

- Диагностика групповой мотивации (И.Д. Ааданов). Признаки: мотивация группы и 25 факторов, в том числе уровень сплоченности группы, активность членов группы, межличностные отношения в группе, наличие конфликтов в группе [2].

- Диагностика психологического, физического и социального неблагополучия (Тест школьной тревожности Филипса). Признаки: общая тревожность в школе; переживание социального стресса; фрустрация потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуаций проверки знаний; страх несоответствовать ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями [3; 4; 2].

- Диагностика взаимоотношений учитель-ученик – Методика «Изучение мотивов взаимодействия со взрослыми». Признаки: мотивы (получение новых впечатлений), ласка взрослого, совместная игра, беседы на личные темы [2].

Охарактеризуем и *основные конфликты подросткового возраста*:

1. *Деятельностный конфликт*, приводящий подростка к поступку, на основе которого формируется самоотношение подростка и который определяет способность к преодолению преград. Конфликты деятельности, возникающие по поводу невыполнения учеником учебных заданий, неуспеваемости, вне учебной деятельности.

2. *Мотивационный конфликт* – связан со следующими мотивами: обособление и объединение. Ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе. Принадлежность группе позволяет удовлетворить многие потребности юного человека. Потребность в автономии – потребность в обретении самостоятельности, независимости, свободы; желание принять на себя права и обязанности взрослого человека.

3. *Эмоциональный конфликт* – связан с накоплением эмоционального напряжения не разрешенного ранее, неумение управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях. В определенных ситуациях школьной жизни (плохая отметка, выговор за плохое поведение) подросток может скрывать под маской безразличия тревогу, волнение, огорчение. Но при определенных обстоятельствах (конфликт с родителями, учителями, товарищами) подросток может проявить большую импульсивность в поведении. От тяжело переживаемой обиды он способен на такие поступки, как бегство из дома, даже попытка самоубийства.

4. *Конфликт самостоятельности и ответственности.* В семьях с более или менее авторитарным укладом эта автономизация иногда вызывает острые конфликты. Кризис подросткового возраста заключается не в ухудшении поведения подростка, а в конфликте между взрослеющим и требующим большей самостоятельности ребенком и не желающим отдавать контроль взрослым.

В работе с подростками используются следующие *диагностические методики*, перечислим их далее, кратко описав их суть.

Диагностика психологического климата в группе:

- Изучение психологического климата группы школьников. Биполярная шкала взаимоотношений Ф. Фидлера, адаптированная Ю.Л. Ханиным. Признаки: психологический климат [4].

- Невербальная диагностика эмоциональных состояний (по А.О. Прохорову). Признаки: радость, утомление, неблагоприятное физическое состояние ребенка, напряженность, скованность [5].

- Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Филлеру); Признаки: психологическая атмосфера в коллективе [5].

Диагностика конфликта и поведения в конфликте – оценка способов реагирования в конфликте (по К.Н. Томасу). Признаки: соперничество, сотрудничество, приспособление, компромисс, избегание [3; 4; 6]. Кроме выделения пяти типов реагирования в конфликтной ситуации определяется *отвергаемый способ реагирования*, т.е. набравшая минимальное количество баллов, отвергается обычно подавляемая потребность. Кроме того, сравнение предпочитаемого и отвергаемого способов реагирования выявляет внутриличностный конфликт. Например, выбор соперничества и отвержение приспособления свидетельствуют о бессознательной недооценке своих интересов и стремлении компенсировать это их активным утверждением.

Постановка диагностика конфликта в соответствии со схемой О.Н. Громовой [7]:

- Доминирующие стратегии конфликтного поведения (метафорический вариант). Признаки: метафорические стратегии конфликтного поведения [5].

- Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам. Признаки: уровень конфликтостойчивости [2].

Диагностика психологического, физического и социального неблагополучия:

- Карта наблюдения Скотта. Признаки-симптомокомплексы: недостаток доверия к новым вещам, «принятие» взрослыми и интерес с их стороны, неприятие взрослых, тревога за «принятие» детьми, асоциальность, конфликтность с детьми, эмоциональные напряжения или эмоциональная незрелость, невротические симптомы, среда, умственное развитие, сексуальное развитие, болезни, физическое развитие [6].

- Тест школьной тревожности Филлипса. Шкала тревожности. Признаки: школьная тревожность, самооценочная тревожность, межличностная тревожность [2].

- Выявление акцентуаций у подростка с помощью тест-опросника Шмишека. Признаки: виды акцентуаций (выявление групп риска) [2].

- Определение личностно-характерологических акцентуаций (К. Леонгард). Признаки: выявление акцентуаций [3; 4; 5].

Диагностика взаимоотношений ученик-ученик:

- Методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений (социометрия) Дж. Морено [3; 4]. Тест коммуникативной толерантности (В.В. Бойко). Уровень коммуникативной толерантности [5].

- Диагностика межличностных отношений (А.А. Рукавишников). Признаки: включение, контроль, аффект [5].

Диагностика взаимоотношений учитель-ученик – диагностика межличностных отношений (А.А. Рукавишников). Признаки: включение, контроль, аффект [5].

Конфликты юности представлены следующими конфликтами:

1. *Ценностно-смысловые конфликты.* Ценностно-смысловой конфликт – это внутриличностное противоречие между стремлением реализовать определённую личностную ценность и дефицитом у человека реальных возможностей сделать это. Что самое важное: семья или карьера? Что главное в моей жизни? Чего я хочу достичь? На что я могу претендовать в этой жизни? Эти вопросы как раз и инициируют новый уровень смыслообразования, а в случае, если личностный смысл при этом не рефлексивируется, это порождает ценностно-смысловые конфликты.

2. *Морально-нравственные конфликты.* Современная социально-психологическая ситуация не имеет единственного и однозначного мировоззренческого ориентира, что побуждает юношей и девушек самостоятельно думать и принимать решения.

3. *Деятельностные конфликты,* которые связаны с профессиональным самоопределением и формированием профессиональной идентичности. Кризис идентичности является нормой для юношеского периода и необходим для нормального взросления личности. Перед юношей встает задача объединить все, что он знает о себе, своих различных социальных ролях, в единое целое, связать его с прошлым и спроецировать в будущее [8].

В работе со старшими школьниками используют следующие *диагностические методики* (кратко охарактеризуем их сущность).

Диагностика психологического климата группы:

- Определение ценностно-ориентационного единства группы (ЦОЕ) В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева. Признаки: ценностно-ориентационное единство группы [4; 5].

- Методика «Климат» (модифицированный вариант методики Б.Д. Парыгина). Признаки: свойства психологического климата в коллективе, выяснение условий, обеспечивающих благоприятный психологический климат в коллективе [5].

Диагностика конфликта и поведения в конфликте:

- Определение уровня конфликтостойчивости. Признаки: основные стратегии поведения в потенциальной зоне конфликта – межличностных спорах и уровень конфликтостойчивости личности [5].

- Оценка способов реагирования в конфликте К.Н. Томаса. Признаки: соперничество, сотрудничество, приспособление, компромисс, избегание [3; 4; 6].

- Постановка диагностики конфликта в соответствии со схемой О.Н. Громовой [7].

- Диагностика личностной агрессивности и конфликтности (по Е.П. Ильину, П.А. Ковалеву) и использование показателей личностной агрессивности и конфликтности [5].

Диагностика психологического, физического и социального неблагополучия:

- Опросник нервно-психического напряжения. Признаки: нервно-психическое напряжение, астеническое состояние, диагностика настроения [2].

- Шкала сниженного настроения – субдепрессии. Признаки: степень выраженности субдепрессии [2].

- Определение уровня тревожности Спилбергер – Ханина. Признаки: личностная тревожность, ситуативная тревожность [3; 4; 6].

Подводя итог сказанному, следует отметить, что конфликтные отношения субъектов учебно-воспитательного процесса неизбежны и являются неотъемлемой его характеристикой. Конфликт, имея в своей основе преодоление противоречий, является мощным фактором развития, актуализирующим личностные функции учащихся, и при успешном его разрешении является неперенным условием формирования личностного опыта школьников.

В заключении отметим, что описанные выше вопросы в настоящее время являются крайне востребованными педагогической практикой, что способствует как поиску новых моделей и методик для диагностики школьных конфликтов, так и необходимости развития системы профессиональной подготовки будущих педагогов, психологов в области конфликтологии. Последнее возможно за счет выдвигания на передний план содержания профессиональной подготовки студентов-конфликтологов освоение алгоритмов деятельности и моделей поведения педагогов в конфликте, методов и условий конструктивного разрешения конфликтов, освоение методик организации работы по обучению школьников навыкам эффективного поведения в конфликтах [1], использование технологий прогнозирования успешности учения [8] и моделей методики для оценивания достижений целей обучения [9].

Библиографический список

1. Мачехина, О.П. Проблемы адаптации в школе как источник конфликтов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3 [Э/р]. – Р/д: www.science-education.ru/109-9576
2. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособ.: в 2 кн. – М., 2002. – Кн.1: Система работы психолога с детьми раннего возраста.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. / сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 1998.
4. Ратанова, Т.А. Методы изучения и психодиагностика личности: учеб. пособ. / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М., 2000.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., – 2002.
6. Никишина, В.Б. Психодиагностика в системе социальной работы: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / В.Б. Никишина, Т.Д. Василенко. – М., 2004.
7. Громова, О.Н. Конфликтология: курс лекций. – М., 2001.
8. Каракозов, С.Д. Психологические основания прогнозирования успешности учения студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6 [Э/р]. – Р/д: www.science-education.ru/100-5071
9. Литвиненко, М.В. Модель методики оценивания достижений целей обучения в контексте компетентностного подхода / М.В. Литвиненко, Н.И. Рыжова, В.И. Фомин // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 9.

Bibliography

1. Machekhina, O.P. Problemih adaptatsii v shkole kak istochnik konfliktov // *Sovremennye problemih nauki i obrazovaniya*. – 2013. – № 3 [Eh/r]. – R/d: www.science-education.ru/109-9576
2. Rogov, E.I. *Nastolnaya kniga prakticheskogo psikhologa: ucheb. posob.*: v 2 kn. – M., 2002. – Kn.1: Sistema rabotih psikhologa s detjmi rannego vozrasta.
3. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: ucheb. posob.* / sost. D.Ya. Raygorodskiy. – Samara, 1998.
4. Ratanova, T.A. *Metodih izucheniya i psikhodiagnostika lichnosti: ucheb. posob.* / T.A. Ratanova, N.F. Shlyakhta. – M., 2000.
5. Fetiskin, N.P. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malikh grupp* / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. – M., – 2002.
6. Nikishina, V.B. *Psikhodiagnostika v sisteme sotsialnoy rabotih: ucheb. posob. dlya studentov vshshikh uchebnykh zavedeniy* / V.B. Nikishina, T.D. Vasilenko. – M., 2004.
7. Gromova, O.N. *Konfliktologiya: kurs lekciy*. – M., 2001.
8. Karakozov, S.D. *Psikhologicheskie osnovaniya prognozirovaniya uspekhov ucheniya studentov v vuze* // *Sovremennye problemih nauki i obrazovaniya*. – 2011. – № 6 [Eh/r]. – R/d: www.science-education.ru/100-5071
9. Litvinenko, M.V. *Modelj metodiki ocenivaniya dostizheniy celej obucheniya v kontekste kompetentnostnogo podkhoda* / M.V. Litvinenko, N.I. Rihzhova, V.I. Fomin // *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*. – 2008. – № 9.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 538

Novichikhina T.I., Golub P.D., Nasonov A.D. THE SCIENTIFIC-INFORMATION FIELD IN THE WRITINGS OF THE GREAT NATURALISTS OF ANCIENT TIMES. The paper observes a scientific-information field in the writings of scholars of ancient times. The scientific and educational work of the mankind in the ancient period has been analysed.

Key words: scientific information, history, science, ancient scholars.

Т.И. Новичихина, канд. физико-мат. наук, доц., зав. каф. физики и методики обучения физике Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул; **П.Д. Голубь**, канд. физико-мат. наук, проф. каф. физики и методики обучения физике Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул; **А.Д. Насонов**, канд. физико-математических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул, E-mail: b_jogka@mail.ru

НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ В ТРУДАХ ВЕЛИКИХ ЕСТЕСТВОИЗЫСКАТЕЛЕЙ АНТИЧНОСТИ

Рассмотрено научно-информационное поле в трудах ученых античности. Сделан анализ научно-образовательной деятельности человечества в античный период.

Ключевые слова: научная информация, история, естествознание, античные ученые.

Научная информация во все времена являлась той отправной площадкой, на которой строилось и развивалось мировоззрение человека. Процессы накопления научных знаний, сохранения и передачи имеющейся информации о природе и человеке сыграли существенную роль в развитии цивилизации в целом. Познавательный опыт предков и передача его последующим поколениям становится особенно значимым в периоды кардинальных изменений укоренившегося уже миропонимания.

Одним из таких переворотов в сознании человека особенно выразительно проявился на рубеже новой эры, когда человечество стало переходить от мифологической картины мира к более высокому, отчасти научно обоснованному уровню миропонимания. В этом неоспоримую роль сыграла античная наука. Так, в Древней Греции научные изыскания были направлены на то, чтобы объяснить явления природы без привлечения сверхъестественных сил, понять мир из его самого. При этом особый статус отводился доказательности тех или иных утверждений, относящихся к описанию природных явлений. Например, основатель атомистики Демокрит писал: «Найти одно научное доказательство для меня значит больше, чем овладеть всем персидским царством».

В Древней Греции возникают целые научные направления – школы с различными исходными представлениями о мироустройстве, но стремящиеся отыскать научную истину, вырабатывая все новые и новые знания и, тем самым, расширяющие границы научно-информационного поля. К таким школам, прежде всего, следует отнести ионийскую, эгейскую, пифагорейскую и атомистическую.

Древняя Греция дала ученому миру целую плеяду великих мыслителей, которых по праву можно назвать гигантами научной мысли и вклад которых в развитие научных представлений неизмеримо высок. Именно о таких представителях античной науки пойдет речь далее.

Следуя хронологии событий, обратимся к трудам уже упомянутого Демокрита (460-370 г. до н.э.), явившегося основателем школы атомистов.

Суть учения Демокрита сводится к следующему.

Не существует ничего, кроме атомов и чистого пространства, всё другое – только воззрение.

Атомы бесконечны по числу и бесконечно разнообразны по форме.

Из ничего не происходит ничего.

Ничего не случается случайно.

Различие между веществами происходит от различия их атомов в числе, величине, форме и порядке.

Эти положения, всяма смелые для своего времени, явились основой современного естествознания. Они высказаны атомистами только из наблюдений и умозаключений, поэтому не вполне соответствуют современным представлениям, подтвержденным экспериментально.

Концепция атомистов о дискретности (расчлененности) вещества предполагает делимость материи, но существует предел такой делимости – мельчайшая частица – атом (т.е. «неделимый»). Величайшая заслуга древних атомистов состояла в том, что они своими гениальными догадками предвосхитили будущий успех атомной и молекулярной теории.

Всю значимость идеи атомизма лучше всего отражает мнение Р. Фейнмана – крупного физика современности: «Если бы в результате, какой-либо мировой катастрофы все накопленные научные знания оказались уничтоженными и к грядущим поколениям перешла бы только одна фраза, то, какое утверждение, составленное из наименьшего количества слов, принесло бы наибольшую информацию? Я считаю, что это атомная гипотеза... – все тела состоят из атомов – маленьких телец, которые находятся в непрерывном движении, притягиваются на небольших расстояниях, но отталкиваются, если одно из них приближается к другому».

Одновременно с материалистическими представлениями натурфилософов Древней Греции возникло идеалистическое направление, развитое Пифагором и его учениками. Их основная идея состоит в том, что в основе всего лежат числа, числа управляют миром и имеют божественную силу.

В области математики Пифагор оставил большое наследие: 1. Создал учение о числах (чётных и нечётных, простых и составных).

2. Разработал учение об арифметических и геометрических пропорциях и о средних величинах.

3. Заложил основы учения о подобии.

4. Доказал теорему, носящую его имя и т.д.

Рациональным зерном учений пифагорейцев было:

- количественный анализ;

- математические соотношения (например, положение о том, что длины струн, звучания которых гармоничны, относятся как целые числа (2:1, 3:2, 4:3)).

Отдавая приоритет математике, пифагорейцы занимались и вопросами мироздания. Они считали, что Земля имеет форму шара и находится в центре Вселенной. Солнце же, Луна и пять планет (Меркурий, Венера, Марс, Юпитер и Сатурн) движутся вокруг Земли. Расстояния от них до нашей планеты таковы, что как бы составляют семиструнную арфу, и при их движении возникает прекрасная музыка – музыка сфер. Обычно люди не слышат её из-за суеты жизни, и лишь после смерти некоторые из них могут насладиться ею. А Пифагор слышал её при жизни.

Продолжателем идей пифагорейской школы стал Аристарх Самосский (около 250 г. до н.э.), который построил первую модель гелиоцентрической системы мира; рассчитал расстояние от земли до Луны ($L=56 R_z$). Напомним, что истинное значение $L=60 R_z$ (R_z – радиус Земли). Попытка оценить расстояние до Солнца дала ошибку примерно в 400 раз.

Позднее представитель этой школы Эратосфен определил длину окружности земного шара, получив значение 39690 км., что близко к длине экватора. Рассматривая место человека в этом мире, пифагорейцы верили в переселение душ и их круговорот.

Одним из гигантов научной мысли эпохи античности являлся Аристотель (384-322 г. до н.э.) в возрасте 18 лет он отправился в Афины и поступил в Академию Платона, где оставался около 20 лет – сначала учился, а потом преподавал риторику и другие предметы. Он был любимым учеником Платона, который называл его «умом своей школы». Однако в конце жизни Платона Аристотель порвал с его идеалистическими взглядами на мир, произнес знаменитые слова: «Платон мне друг, но истина дороже». Несмотря на это, он всю жизнь продолжал себя считать платоником и занимался выработкой такой интерпретации учения Платона, которая содержала философию учителя, но была максимально приближена к реальной действительности.

Аристотель увлекался почти всеми областями знаний своего времени. Своим гениальным умом он охватил почти весь круг знаний древнего мира, утверждая, что: «Наука начинается с удивления». Аристотель признавал объективное существование материального мира, причём процесс познания происходит «от более явного для нас к более явному по природе», но вместе с тем он верил в бога, противопоставляя земное и небесное. В центре ограниченной Вселенной он поместил неподвижную Землю, утверждая, что вокруг неё вращаются твёрдые прозрачные сферы, к которым прикреплены планеты: 7 сфер для планет, к 8 сфере – прикреплены звёзды, 9-я (самая дальняя) – «первый двигатель», вращающий все остальные сферы. Его учение было признано и обработано церковью, по этой причине естествознание в течение почти двух тысяч лет излагалось по Аристотелю.

Аристотеля называют крёстным отцом физики: ведь название одного из его многочисленных трудов по естествознанию – «физика», которая изложена в восьми книгах и которая стала названием целой науки – физики. При этом сам он рассматривал физику как теоретическое исследование изменяющегося бытия. Аристотель проявил себя также как педагог и воспитатель. Покинув академию Платона, он в 339 г. до н.э. в пригороде Афин организовал учебное заведение под названием Лицей и 13 лет успешно руководил им. Целью Лицея было не только преподавание, но и самостоятельные исследования. Здесь Аристотель собрал вокруг себя группу одарённых учеников и помощников, и их совместная деятельность оказалась в высшей степени плодотворной. Они сделали множество существенных наблюдений и открытий, которые оставили заметный след в исто-

рии ряда наук и послужили фундаментом для дальнейших исследований.

С 343 по 339 годы Аристотель жил в столице Македонии и по приглашению царя Филиппа стал наставником и воспитателем его сына – Александра Македонского. Будущий полководец высоко ценил своего учителя: «Я чту Аристотеля наравне со своим отцом, так как если я отцу обязан жизнью, то Аристотелю я обязан всем, что даёт ей цену».

Говоря о достижениях греческой науки, нельзя не обратиться к работам ещё одного видного её представителя – Евклида (III век до нашей эры). Основные его заслуги в создании основ геометрии. Геометрию Евклида изучают и нынешние школьники, то есть и в наше время она не потеряла своей значительности. Но даже в математике Евклид пользуется физическими представлениями о мире. Например, его определение точки: «Точка – неделимый атом пространства».

Что же касается самой физики, то и здесь вклад Евклида достаточно велик, особенно в области геометрической оптики. Им написана книга «Оптика и катоптрика» (то есть о видении и о видении отражения). Здесь он вводит понятие светового луча и формулирует основные положения геометрической оптики.

Им четко сформулированы два из основных законов геометрической оптики – закон прямолинейности распространения световых лучей и закон отражения. Евклиду было известно явление преломления света, однако он не смог по причине отсутствия в то время необходимого математического аппарата (тригонометрических функций).

Не менее внушительной фигурой на научном небосклоне древности является Архимед (287-212 гг. до н.э.), который показал себя как выдающийся математик, механик, физик и инженер.

Как физик Архимед заложил основы статики, разработал теорию рычага. В сочинении «О равенстве фигур» он приводит чисто геометрический вывод закона о рычаге. Его доказательство основано на сведении общего случая рычага, к частному случаю равноплечного рычага и равных сил. Всё доказательство от начала и до конца пронизано идеей геометрической симметрии.

Ценнейшим вкладом Архимеда в развитие механики является учение о центре тяжести, который им определяется так: «центром тяжести тела является некоторая расположенная внутри неё точка, обладающая тем свойством, что, если за неё мысленно повесить тело, то оно останется в покое и сохранит первоначальное положение».

В сочинении «О плавающих телах» Архимедом сформулирован его знаменитый закон, вошедший в физику, как закон Архимеда. Кроме механики Архимед занимался оптикой и астрономией. Им написана книга «Катоптрика», где изучается преломление лучей, но закон преломления не сформулирован. Здесь же он описывает способ определения диаметра Солнца с учётом F зрачка. Им получены закономерности изображений в плоских, вогнутых и выпуклых зеркалах. Сохранилась легенда о том, что в борьбе с римским флотом он использовал вогнутые зеркала, поджигая корабли противника солнечными лучами. По поводу возможности такого действия в наши дни было много споров, однако, греческими же физиками в 1973 г. экспериментально была доказана обоснованность этого предания об Архимеде. Интересно, что в качестве вогнутых зеркал, по мнению физиков, служили металлические щиты воинов, отполированные до зеркального блеска.

Величие Архимеда как математика состоит в его фундаментальных работах по геометрии: им введено число «пи»; доказано, что объёмы цилиндра, шара и конуса, имеющих одинаковую высоту и ширину, относятся как 3:2:1.

Мысли Архимеда о мироздании заключались в том, что Мир конечен, а Земля вращается вокруг Солнца. Архимед явился крупнейшим инженером своего времени. Ему принадлежит более 40 изобретений, в том числе и чрезвычайно сложный по конструкции планетарий. Основные его изобретения относятся к области военной техники. Им созданы метательные машины, способные бросать с большой скоростью камни массой около 250 кг.; машины, которые с помощью крюков поднимали из воды суда противника и переворачивали их; механизмы, бросающие с берега на суда тяжелые бревна. Вся созданная им военная техника нашла свое эффективное применение при защите Сиракуз от атаки римлян.

Как талантливый изобретатель Архимед известен еще и по созданию машин для поливки полей, им так же сконструирован водоподъемный винт.

Одной из особенностей развития греческой науки на её начальной стадии являлось полное отсутствие экспериментальных исследований. Ручной труд считался делом рабов и рассматривался недостойным для свободного гражданина. Поэтому лица, занимавшиеся наукой, совершенно игнорировали опытную физику (не царское это дело!). Научные проблемы решались в спорах по ходу прогулок, встреч и специально организованных выступлений. Таких ученых называли перипатетиками – от слов «пари» (спор) и «патетика» (умение красиво говорить). Получалось, что за истину принимался тот тезис, который умело отстояли в спорах, что не всегда правильно. Такая особенность теоретических рассуждений сохранялась вплоть до новой эры. Но все же поиски истины привели к необходимости обратиться к опытам и экспериментам.

Необходимо отметить, что древние исследователи высоко ценили полученную информацию и всячески стремились её сохранить. До изобретения в Китае бумаги, которое датируется 105 годом, записи велись различными способами. Как уже отмечалось выше, в Вавилоне это были глиняные дощечки (клинопись), а в Египте археологи обнаружили «хранилище» информации в виде папирусов.

Известны памятники 2-го тысячелетия: папирус Ринда, хранящийся в британском музее и Московский папирус – содержат решения различных задач, встречающихся в практике, математические вычисления площадей и объемов. В Московском папирусе дана формула для вычисления объема усеченной пирамиды. Площадь круга египтяне вычисляли, возводя в квадрат восемь девятых диаметра, что даёт для «пи» достаточно хорошее приближённое значение – 3,16.

Значение письменности, к появлению которой привели общественные потребности, особенно велико как основы науки и культуры. Не случайно Галилей в знаменитых «Диалогах» воздал восторженную хвалу создателям письменности.

Позднее записанная научная информация, как на Востоке, так и на Западе стала собираться в специальных учреждениях. Так в Китае в 318 году до н.э. в царстве Циня была образована первая академия, содержащая книги, в которых описаны отдельные физические понятия. Очевидно, что в первую очередь эти понятия относились к механике, так как именно механика отражала практическую направленность знаний. В книгах довольно четко представлены понятия о силе:

- сила – это то, что заставляет двигаться предметы;
- тяжесть есть сила;
- если нет противодействующей силы, движение никогда не остановится.

Последнее положение близко к формулировке закона инерции, но оно никак не касается прямолинейного равномерного движения.

А до этого в Древней Греции функционировала академия Платона, где накопленная информация не только хранилась, но и успешно передавалась слушателям. К учреждениям подобного типа следует отнести и открытый в тот период Александрийский музей – фактически библиотека с огромным научным и культурным фондом. Музей не без основания можно считать предшественником современных научно-исследовательских институтов, так как в нем зарождалась и хранилась научная информация в виде научных сочинений, лекций и переписки ученых.

В свою очередь, академия Платона и лицей Аристотеля фактически были первым в мире учебно-научными учреждениями, предшественниками современной высшей школы.

Следует сказать, что далеко не вся известная научная информация древности стала доступной современным источникам науки. Главная сложность связана с тем, что источники – книги, письма, лекции дошли к нашему времени в совершенно недостаточном количестве и плохой сохранности. На протяжении нескольких веков, например, многие сочинения античных натурфилософов были утрачены. Войны, пожары, религиозный фанатизм, природные катаклизмы – все это не способствовало сохранению рукописей античных ученых. Впрочем, в истории есть и другие примеры. Так, на средневековом исламском Востоке книги античных авторов собирали, бережно хранили и переводили с латыни и древнегреческого – языков античной науки – на арабский – язык науки Востока. Только благодаря этому нам теперь известны многие трактаты античных авторов посвященные естественным дисциплинам.

Среди полностью сохранившихся сочинений – четыре трактата величайшего мыслителя древности Аристотеля: «Физика», «О небе», «О возникновении и уничтожении», «Метеорологика», составляющие единое целое и представляющие собой конспекты лекций, которые он читал в Лицее. Целиком сохранилось также сочинение Платона «Тимей», которое фактически является энциклопедией, составленной в виде доклада, прочитанного знатокам астрономии и естественных наук.

Многие достижения научной мысли античного периода нам известны только благодаря образованному римлянину Титу Лукрецию Кару (99-55 гг. до н.э.). Его знаменитую дидактическую поэму «О природе вещей» можно смело назвать энциклопедией научных знаний времен расцвета Римской империи. В шести книгах, написанных александрийским стихом, Лукреций рассматривает вопросы сущности мира и космогонии, оптики и зрения, астрономии, метеорологии, геологии, географии, техники, биологии и теории наследственности, анатомии, психологии, истории человеческого общества, культуры, музыки и т.д..

Сохранившиеся античные сочинения бесценны для историков науки. Кроме них ещё ряд сочинений ученых античности дошел до нас частично в фрагментах или в изложении более поздних авторов. Это фрагменты сочинений Демокрита, Эпикура, комментарии различных авторов к «Тимею» и «Физике», высказывания Аристотеля. Нам известны, хотя и не полностью, труды «О равновесии плоских фигур», «О плавающих телах» Архимеда, сочинения Евклида, учебные пособия по механике, пневматике, военной технике Герона Александрийского (I в. н.э.), учебный курс Витрувия Полиона (вторая половина I в. до н.э.) «Об архитектуре» и некоторые другие.

Трудность еще состоит в том, что, как правило, многие учения изложены в разных, часто полемизирующих друг с другом сочинениях, и это нередко приводит к противоречивым трактовкам в оценке тех или иных достижений науки античности.

И, тем не менее, тот информационный материал, который был получен, сохранен и передан последующим поколениям великими мыслителями античности, бесспорно, заложили надежный фундамент для дальнейшего расцвета научной мысли. Причем уже к новой эре наука взяла курс на дифференциацию знаний. Из единой натурфилософии стали отпочковываться и развиваться различные направления, где основную нагрузку в объяснении основ миропонимания приняли на себя естественные науки.

Библиографический список

1. Воров, Ю.Г. Краткий курс лекций по истории науки / Ю.Г. Воров, П.Д. Голубь. – Барнаул, 2012.
2. Ильин, В.А. История физики. – М., 2003.
3. Кудрявцев, П.С. Курс истории физики. – М., 1974.

Bibliography

1. Vorov, Yu.G. Kratkijj kurs lekcijj po istorii nauki / Yu.G. Vorov, P.D. Golubj. – Barnaul, 2012.
2. Iljin, V.A. Istoriya fiziki. – M., 2003.
3. Kudryavcev, P.S. Kurs istorii fiziki. – M., 1974.

Статья поступила в редакцию 10.02.14

УДК 376

Glushkov V.F., Karelin A.A. **PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TRADITION IN HIGH SCHOOL AS A FACTOR OF INTEGRATIVE PERSONALITY GRADUATES**. On the example of university made analysis of the role of physical education and traditions on the development of personal qualities of graduates, such as responsibility, willpower, intellect, etc.

Key words: **physical education, sports traditions, personal qualities, healthy lifestyle.**

В.Ф. Глушков, д-р пед. наук, проф. СГУПС, г. Новосибирск;

А.А. Карелин, д-р пед. наук, проф. СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: erov@bk.ru

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТИВНЫЕ ТРАДИЦИИ В ВУЗЕ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ

В статье на примере вуза НИВИТа-НИИЖТа-СГУПСа сделан анализ роли физического воспитания и традиций на становление личностных качеств выпускников, таких, как ответственность, сила воли, интеллектуальные способности и т.д.

Ключевые слова: физическое воспитание, спортивные традиции, личностные качества, здоровый образ жизни.

Важным элементом профессионального образования является формирование различных качеств обучающихся, например таких, как: творческий подход к делу, способность принимать ответственные решения в критических ситуациях. В этом контексте значимую роль играет физическое воспитание и спортивные традиции в вузе. Это означает, что учитывая эти факторы, мы можем избежать дисгармонии в развитии личности, обеспечить единство образования и воспитания.

Многие исследователи отмечают, что цементирующей основой личности, объединяющей в единое целое все ее свойства, является направленность на определенные ценности, реализации которых мыслится как будущее личной жизни. В этом отношении занятия по физкультуре способствуют раскрытию личного «Я», осмысливанию личных качеств, в том числе особенностей характера, силы воли, интеллекта и ответственности.

В понятии «ответственность», содержатся как личностные (индивидуальные), так и обобщенные факторы. Например, в БСЭ ответственность определяется: как волевое личностное качество; как обязанность и готовность человека отвечать за свои поступки, действия и их последствия; соответствие поведения личности социально-нравственным требованиям, долгу и обязанностям. Несомненно, что суждение об ответственности зависит от того, как человек определяет такие понятия, как «добро» и «зло», т.е. от его нравственных, интеллектуальных, эстетических, религиозных ценностей.

Анализ разбираемого понятия показывает, что оно включает ряд важных факторов личности, которые образуют множества психических свойств личности (ПСВЛ) (темперамент, характер, способности) и психологическую структуру личности (ПСТЛ) (индивидуально-психологические, мировоззренческие, социально-психологические). Большую роль в формировании ответственности несет уровень образованности, практический опыт человека, его мотивы и цели. Структура этого сложного понятия представлена на рис. 1.

Можно считать, что понятие «ответственность» – *ОТВ* образует некоторое математическое множество, включающее ряд элементов подмножеств {ПСТЛ и ПСВЛ}. Таким образом, это понятие образуется за счет пересечения этих подмножеств, т.е. $ПСТЛ \cap ПСВЛ \subset ОТВ$, что означает, что понятие «ответственность» содержит все существенные признаки элементов, его образующих.

Таким образом, «ответственность» есть практическое обобщенное понятие.

В это многофакторное образование входят:

1. Характеристики процессов возбуждения и торможения: по силе, по удовлетворенности; по подвижности.
2. Психические состояния: активность, пассивность, убежденность.
3. Психологические характеристики воли: сознательные действия, бессознательные действия.

Человек, для которого ответственность является обязательной нормой, ответственен не только по отношению к другим людям, но и к себе. Жизненные планы людей, при всем их разнообразии могут быть реализованы, если они придерживаются принципа ответственности.

Формирование «ответственности» у студентов вузов связано с их системой ценностей. Как показывают исследования, наиболее характерными чертами современной молодежи России являются:

- раскованность, стремление показать свою индивидуальность;

- стремление к материальному успеху любой ценой (~ 30 %).

Для современной молодежи понятия «Я» и «мы» не тождественны. Ответственность не занимает значительное место в ценностной системе. Они не понимают, что принцип ответственности предписывает такие действия и поступки, которые, в конечном счете, приводят к реализации наиболее важных целей жизненных планов человека.

Активное вовлечение студентов в спорт, физическую подготовку позволяет сформировать у выпускников транспортного вуза способность принимать ответственное решение в критических ситуациях, в условиях неопределенностей, когда возникает феномен «сужение сознания», при котором возникает резкое уменьшение поля внимания, психологическое напряжение. Подобные моменты всегда имеют место в жизни, на производстве.

Современные требования к уровню усвоения знаний предполагают заметные психофизиологические нагрузки на обучаемых. При этом 40 % абитуриентов имеют проблемы со здоровьем, отмечается недостаточный уровень физических показателей. В связи с этим можно предположить, что важную роль в результативности организации занятий по физкультуре играет показатель активированности, который определяет энергетический потенциал, возможности организма. На рис. 1 представлены различные уровни активированности учащихся при организации преподавателем физических занятий.

Видно, насколько важно преподавателю знать и учитывать этот фактор при организации занятий, правильно оценивать различные возможности обучаемых.

Применяя в учебной практике подобные схемы, преподаватель может учитывать индивидуальные характерные особенности обучаемых, реализовать принципы личностно-ориентированного обучения и воспитания, передавая свой педагогический и спортивный опыт. Так, ситуация (рис 1. с) по сути дела относится к проблемному обучению. Перед студентом возникает потребность преодоления между старыми возможностями и новыми требованиями, известным и неизвестным. Преподавателю важно учесть разный уровень физических, интеллектуальных возможностей у обучаемых А и В и организовать занятия на разном уровне трудностей, ответственности обучаемых за принятое решение.

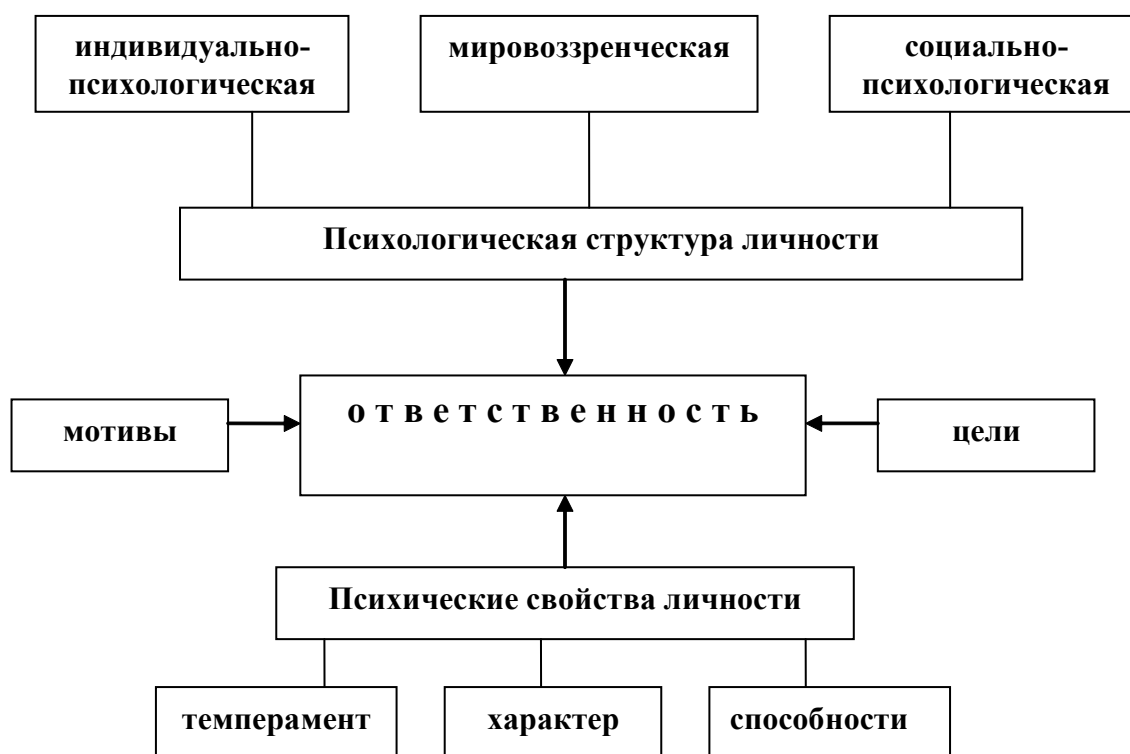


Рис. 1. Структура понятия «ответственность»

В эти моменты включаются разные механизмы воздействия педагога на обучаемого: подражание, убеждение, заражение. Только педагог, опираясь на свой опыт, квалификацию может выбрать наиболее эффективный способ, ведущий к формированию устойчивых ценностей у обучаемых. Следует отметить, что важными детерминантами поведения являются не только

черты личности, но и ситуационные переменные (степень, природа опасности и т.д.). Однако именно на таких занятиях формируется у человека уверенность в выполнении сложных действий, психологическая готовность к работе.

Обратимся к воспоминаниям выпускников НИИЖТа о месте физического воспитания в НИИЖТе. Пишет Седов Александр

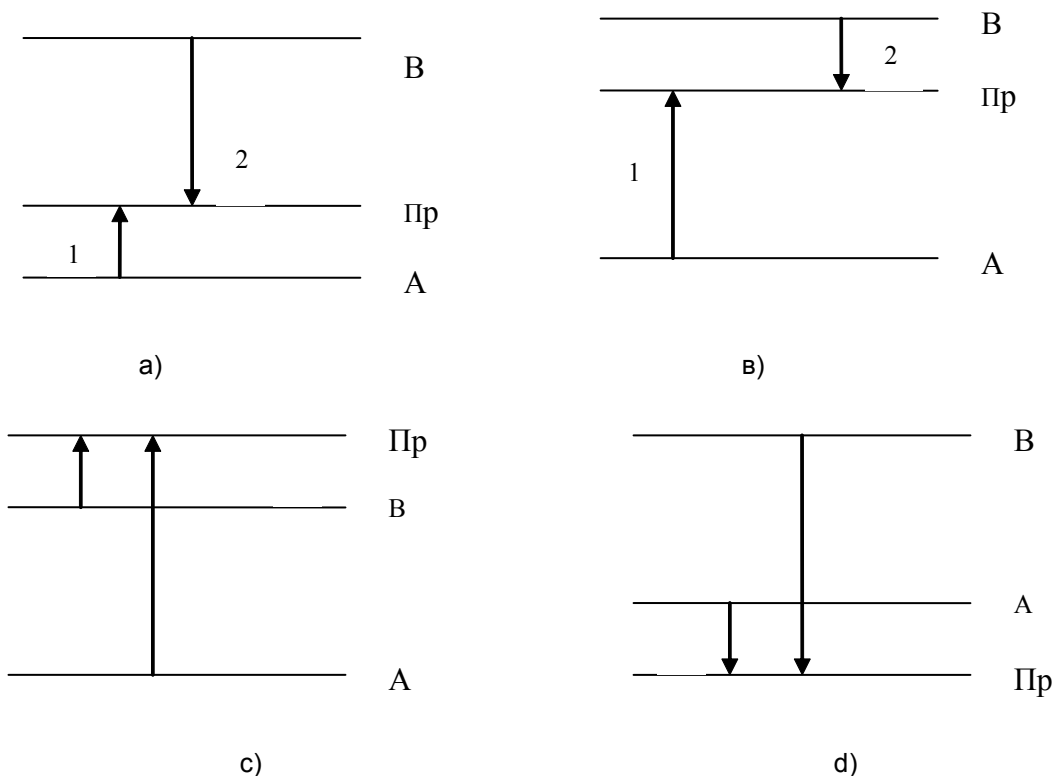


Рис. 1. Уровни активированности, задаваемые преподавателем – Пр, А и В – уровни активированности, сформированные у обучаемых ранее

Семенович, выпускник 1952 года: «В институте была создана система формирования у слушателей здорового образа жизни. Медицинский контроль за состоянием здоровья и профилактика здоровья были на высоком уровне. Контроль за гигиеной тела, жилища, одежды был строгий. Всеми способами культивировался спорт, прежде всего через учебные программы практически по всем видам спорта и выполнения определенных нормативов. Работало множество спортивных секций как на институтской базе, так и базе спортивных организаций города. По многим видам спорта представлялись классные команды на межвузовский, городские и МПС-совские соревнования. В составе команд было много перворазрядных спортсменов, кандидатов в мастера и мастеров спорта. А во внутриинститутских соревнованиях принимали участие практически все. Одна кафедра физвоспитания сколько соблазнов предоставляет! Как умело они нас к спорту приучают!» [1, 469]. А вот что пишет Атоносимов Анатолий Вячеславович, выпускник 1950 года: «Что было характерным в этот период? Это наряду со стремлением получить отличные и хорошие знания, прекрасная физическая и военная подготовка, и беззаветная любовь к Родине, то есть высокое чувство патриотизма» [1, 57]. Воспоминание Николая Николаевича Большакова, выпускника 1955 года: «... работали на реке Нежба-Волоковская – коварная река с перемерзающими промоинами. Пошел вести рабочую съемку. В общем, прыгнул на берег и не рассчитал, пролетел под лед. Поднатужился с перепугу и выскочил, а левый сапог остался в реке. Костер жечь нечем, телогрейка мокрая, брюки мокрые. Километра четыре бежал, вспоминая институтские чемпионаты».

Важнейшая база для воспитательного процесса – традиции университета, заложенные в 50-е годы, такие, как оборонно-спортивная эстафета, агитпоезда, День выпускника, День знаний, День ветерана НИИЖТа и т.д. (11 праздников). Своеобразная связь поколений, история университета позволяют формировать у молодежи чувство уважения к вузу, его традициям.

Одна из важнейших задач воспитательной работы – это пропаганда здорового образа жизни, формирование у студентов «физкультурного» сознания. В этом направлении значительную роль кафедры физвоспитания. В вузе работают 19 групп

спортивного совершенствования, группа здоровья, детские спортивные школы.

Все студенты обучаются в трех спортивных отделениях: основное, специальное и спортивное.

Ежегодно в университете проводятся комплексные спартакиады среди студентов 1-го курса, оборонно-спортивные эстафеты, спортивные праздники на геодезическом полигоне, турниры, посвященные памятным датам, конкурсы на первенство среди общежитий.

Спортивную работу проводит кафедра физического воспитания. Среди преподавателей один доктор медицинских наук, профессор; кандидат биологических наук; пять доцентов; заслуженные тренеры России (А.В. Коблов, А.Н. Никитин, С.В. Плотиных, Е.М. Южаков); заслуженный работник физической культуры А.И. Лепешкин; восемь мастеров спорта.

Среди выпускников университета – двукратный олимпийский чемпион по биатлону (В.Ф. Маматов); двукратная олимпийская чемпионка по биатлону (Анна Богалий); восьмикратная чемпионка СССР по биатлону (О. Соколова); участник X зимних Олимпийских игр, пятикратный чемпион России в беге на 500 метров (А.И. Лепешкин); судья международной категории по хоккею (Ю.П. Карандин); чемпионка Всемирной универсиады по легкой атлетике (М. Карнаушенко); Олимпийский чемпион по волейболу (Александр Бутько).

В настоящее время в СГУПСе обучаются мастера спорта международного класса: Михаил Лапшин (плавание), Алина Кашина (биатлон); 24 студента – мастера спорта, 148 студентов – кандидаты в мастера спорта, 185 студентов – перворазрядники.

Сборные команды университета являются ведущими среди вузов Новосибирска. Легкоатлеты 47 раз выигрывали первенство, 40 раз побеждали в городской легкоатлетической эстафете имени А. Покрышкина; волейболисты-мужчины 21 раз становились чемпионами. Самбисты, дзюдоисты, волейболистки, женщины, теннисисты, бадминтонисты, пловцы, баскетболисты, лыжники – многократные победители городских соревнований.

Таким образом, можно сделать вывод, что физическое воспитание и спортивные традиции в вузе несомненно способствуют формированию значимых качеств личности выпускников.

Библиографический список

1. Строителей след на земле. – Новосибирск: СГУПС, 2004. – Т. 1.

Bibliography

1. Stroiteleyj sled na zemle. – Novosibirsk: SGUPS, 2004. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 07.04.14

Раздел 2

ПСИХОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.922.74

Karpushkina T.V. STUDY OF VALUE-SEMANTIC SPHERE IN ADOLESCENCE. The article offers a retrospective analysis of value-semantic sphere of personality in adolescence: its hierarchy, structure, components. Adolescence is considered as a sensitive age for formation of orientations for values and meaningfulness as a personality's stable traits.

Key words: value-sense sphere, adolescence, psychological formations.

Т.В. Карпушкина, аспирант каф. социальной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО

«Московский гос. гуманитарный университет им. М.А. Шолохова», г. Одинцово, E-mail: odin72@inbox.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье предлагается ретроспективный анализ ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте: ее иерархия, структура, компоненты. Юношеский возраст рассматривается как сензитивный для образования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, юношеский возраст, психологические новообразования.

Ценностно-смысловая сфера личности является одним из важнейших компонентов в структуре личности. Для описания ценностно-смысловой сферы часто используются такие синонимы, как «ценностные ориентации» (М. Рокич, М.С. Яницкий), «смыслжизненные ориентации», «мотивационно-смысловая сфера», «смысловая сфера личности», «смысловые системы», «смысловые образования» (А.Г. Асмолов), «личностные смыслы» (А.Н. Леонтьев), «обобщенные смысловые образования» (Б.С. Братусь), «смысловое поле» (Г.В. Биренбаум, Б.В. Зейгарник) и др.

Смыслы, наряду с ценностями, являются одними из основных составляющих ценностно-смысловой сферы человека. Так, Г.П. Щедровицкий определяет смысл как элемент системы деятельности, который может быть задан только через организацию соответствующей системы деятельности, системы акта коммуникации, включающей в себя: действия первого индивида в конкретной «практической» ситуации; целевую установку, делающую необходимой передачу определенного сообщения второму индивиду; осмысление ситуации с точки зрения этой целевой установки и построение соответствующего высказывания-сообщения-текста; передачу текста-сообщения второму индивиду; понимание текста-сообщения вторым индивидом и воссоздание на основе этого некоторой ситуации возможного действия; действия в воссоздаваемой ситуации, соответствующие исходным целевым установкам второго индивида и содержанию полученного им сообщения» [1].

Будущее, по М.М. Бахтину, есть преимущественно смысловая категория; «осознавать себя самого активно — значит освещать себя предстоящим смыслом» [2].

«Понятие смысла пришло в психологию из донаучных попыток объяснения человеческого поведения, основывавшихся на здравом смысле и представлениях обыденного сознания», — пишет Д.А. Леонтьев [3].

В отечественной психологии мы обнаруживаем понятие смысла в работах Л.С. Выготского, начиная с 30-х годов XX века. «Сознание в целом имеет смысловое строение. Мы судим о со-

знании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания — отношение к внешнему миру... Смыслообразующая деятельность значений приводит к определенному смысловому строению самого сознания» [4].

Понятие личностного смысла, в отечественной психологии, введено А.Н. Леонтьевым еще в 40-е годы XX века. «Смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения». «Смысл в нашем понимании есть всегда смысл чего-то и для кого-то — смысл определенных воздействий, фактов, явлений объективной действительности для конкретного, живущего в этой действительности субъекта». Понятие «смысла деятельности» также впервые в отечественной психологии мы находим у А.Н. Леонтьева. «Смысл принадлежит не предмету, а деятельности. Лишь в деятельности предмет выступает как смысл». «Предмет действия, — пишет А.Н. Леонтьев, — выступает для субъекта всегда в определенном отношении к мотиву... Это создаваемое отношение предмета действия к его мотиву и есть смысл действия; форма переживания (сознания) смысла действия есть сознание его цели». «Изменение смысла действия есть всегда изменение его мотивации» [5]. В качестве одной из основных черт смысла А.Н. Леонтьев отмечает его неустойчивость, подверженность изменениям.

Понятие «личностный смысл» рассматривал А.Г. Асмолов, по мнению которого в личностных смыслах действительность открывается со стороны жизненно значимых для человека знаний, мотивов, целей и обладает свойствами осознанности, отнесенности к устойчивости, положительной окрашенности, реализуются в действиях и поведении [6].

В работах Л.С. Выготского (1982), С.Л. Рубинштейна (1976), А.Н. Леонтьева (1975) и др., рассматриваются также функциональные возможности ценностей — и отмечается их роль в регуляции жизнедеятельности.

Ценность, по мнению С.Л. Рубинштейна, это идея, идеал, который задает направленность внутренней и внешней активности человека. Через смысловой анализ поведения можно оп-

ределить то, «что для человека значимо, как происходит изменение акцентов, переосмысления ценностей – всего, что составляет историю духовной жизни человека».

Д.А. Леонтьев понимает личностные ценности как центральную структуру смысловой сферы личности, являющуюся источником смыслообразования. Автор выделяет в схеме функциональных взаимосвязей смысловых структур личностные ценности, обладающие «транситуативным и наддеятельностным» характером как «высший (иерархический) уровень систем смысловой регуляции..., выступающих смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам» [3].

Понятие «личностный смысл» в контексте проблемы воспитания личности рассматривает А.Г. Асмолов, по мнению которого в личностных смыслах действительность открывается со стороны жизненно значимых для человека знаний, мотивов, целей и обладает свойствами осознанности, относительной устойчивости, положительной окрашенностью, реализуются в действиях и поведении [7].

С позиций А.Н. Леонтьева, (1975) понятие «ценность» включает в себя два аспекта – значение и личностный смысл.

С позиции Б.С. Братуся ценности и смыслы динамично взаимосвязаны между собой и определяют отношение человека к жизни, его нравственную позицию. По его мнению, «ценности – это, осознанные и принятые человеком, общие смыслы его жизни. Они являются основными образующими его личности, непосредственно определяют главные и, относительно, постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. Определяют единство и самость личности, ее стержень, ее мораль». Смысл представляется «единицей», «живой клеточкой» личности, смысл – это то, ради чего совершается жизнедеятельность человека. Смысл, как отмечает Братусь, является образующим ценности, т.е., обобщенные «кристаллизованные» смыслы образуют ценности человека.

Погорская В.А. пишет: «...ценностно-смысловая сфера личности представляет собой функциональное единство, хотя значимость каждой ценности и смысла индивидуальна, уникальна и формируется на основании набора ценностей, принадлежащих обществу, в зависимости от уровня субъективного благополучия, эмоционального комфорта или дискомфорта переживаемого личностью...» [8].

Ценности, смыслы и мотивы всегда связаны со значимостью, с тем, что для человека важно и ценно в жизни.

И.П. Шапенкова, при рассмотрении структуры ценностно-смысловой сферы личности выделяет следующие компоненты: ценности-знания, ценности-мотивы, ценности-цели, ценности-смыслы. Выделенные компоненты рассматриваются автором, «не только как структурные составляющие ценностно-смысловой сферы личности, но и как стадии интериоризации ценностей индивидом, т.е. вначале возникает представление о чем-либо, оно трансформируется в знание, понятие, принимается человеком, побуждает его активность, становится целью его стремлений, в итоге становится для человека смыслом жизни» [9].

Ценностно-смысловая сфера личности как психическое новообразование заявляет о себе в юношеском возрасте и проявляется в способности определять жизненные цели, осознавать смысл собственного существования.

В юношеском возрасте происходит не только расширение диапазона ценностей и смыслов, но и их осознание, иерархизация, структурирование (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.И. Слободчиков).

Библиографический список

1. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М., 1995.
2. Бахтин, М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984 – 1985. – М., 1986.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2003.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 1.
5. Леонтьев, А.Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М., 1994.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М., 2007.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М., 2002.
8. Погорская, В.А. Содержание ценностно-смысловой сферы личности студентов в зависимости от уровня субъективного благополучия // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 2(5).
9. Блинецова, О.И. Ценностно-смысловая сфера личности студентов как цель воспитания / О.И. Блинецова, И.П. Шапенкова // Вестник НГТУ. – 2009. – № 3.
10. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность. – М., 1978.
11. Серый, А.В. Ценностно-смысловая сфера личности: учеб. пособие / А.В. Серый М.С. Яницкий. – Кемерово, 1999.
12. Асеев, В.Г. Возрастная психология. – Иркутск, 1989.

По мнению Б.И. Додонов, «ориентация человека на определенные ценности может возникнуть только в результате их предварительного признания (положительной оценки – рациональной или эмоциональной)» [10]. Таким образом, только эмоционально принятые явления и активное, деятельное отношение к ним субъекта деятельности создают условия для принятия ценностей.

Процесс познания ценности, ее принятие и включение в личную систему ценностей предполагает также наличие волевого акта, – А.В. Серый [11].

Также важную роль в процессе присвоения ценностей играет идентификация, т.е. отождествление себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, и включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм и ценностей окружающих.

Юношеский возраст отличается рядом особенностей, которые оказывают влияние не эволюцию системы ценностей. В этом отношении наиболее важным событием данного возраста является необходимость участия в жизни общества. Это означает, что действия молодого человека должны соотноситься с ценностными ориентациями коллектива. Однако здесь возникает определенная трудность, поскольку система ценностей в юношеском возрасте еще не оформилась окончательно. Из-за продолжающегося формирования мировоззрения, ценностных ориентаций и установок молодые люди оказываются уязвимыми для различных стрессогенных факторов.

А.В. Серый отмечает, что «юношеский возраст сензитивен, очень благоприятен для образования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения, отношению к окружающей действительности. Отличительной особенностью возраста становится резкое усиление саморефлексии, т.е. стремления к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей» [11].

Социальная активность в юношеском возрасте продолжает реализовываться в общении. Причем общение, подразумевает обмен информацией по важным личным для собеседников вопросам. В процессе общения выясняется оценка собеседником обсуждаемой проблемы, и в зависимости от значимости собеседника принимается или отвергается его мнение по данной проблеме. В процессе общения со значимыми людьми или группой, присваивается ее взгляд на данный важный вопрос. Подтверждение присвоенного мнения в ходе общения с другими значимыми, влияет на вектор развития ценностей и смыслов. «Все нормы и ценности черпаются юношами из культуры взрослого общества. Усвоение ценностей взрослых способствует достижению определенной внутренней и внешней независимости, утверждению своего Я и формированию личностных смыслов». [11] Однако, как отмечает В.Г. Асеев, доминирующим является не какой-то отдельно взятый идеал, а обобщенный образ, синтезирующий в себе положительные черты и качества идеальной личности [12].

«Умение определить свои цели, найти свое место в жизни – важный показатель личностной зрелости в юношеском возрасте», – А.В. Серый [11].

Ценностно-смысловые ориентации, как устойчивые свойства личности, формируются и развиваются также в процессе трудовой деятельности. Начало этой деятельности для большинства людей приходится на возраст 18 – 23 года, в этот период большинство юношей и девушек сталкиваются с проблемой профессионального выбора.

Bibliography

1. Thedrovickiy G.P. Izbranniye trudi. – M., 1995.
2. Bakhtin, M.M. K filosofii postupka // Filosofiya i sociologiya nauki i tekhniki. Ezhegodnik 1984 – 1985. – M., 1986.
3. Leontjev, D.A. Psikhologiya smisla: priroda, stroenie i dinamika smislovoy realnosti. – M., 2003.
4. Vihgotskiy, L.S. Sobranie sochineniy: v 6 t. – M., 1982. – T. 1.
5. Leontjev, A.N. Filosofiya psikhologii: iz nauchnogo naslediya / pod red. A.A. Leontjeva, D.A. Leontjeva. – M., 1994.
6. Asmolov, A.G. Psikhologiya lichnosti: kulturno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. – M., 2007.
7. Asmolov, A.G. Psikhologiya lichnosti: principii obshchepsikhologicheskogo analiza. – M., 2002.
8. Pogorskaya, V.A. Soderzhanie cennostno-smislovoy sferi lichnosti studentov v zavisimosti ot urovnya subyektivnogo blagopoluchiya // Vektor nauki TGU. – 2011. – № 2(5).
9. Bliznecova, O.I. Cennostno-smislovaya sfera lichnosti studentov kak cel' vospitaniya / O.I. Bliznecova, I.P. Shapenkova // Vestnik NGGU. – 2009. – № 3.
10. Dodonov, B.I. Ehmociya kak cennost'. – M., 1978.
11. Serihij, A.V. Cennostno-smislovaya sfera lichnosti: ucheb. posobie / A.V. Serihij M.S. Yanickij. – Kemerovo, 1999.
12. Aseev, V.G. Vozrastnaya psikhologiya. – Irkutsk, 1989.

Статья поступила в редакцию 24.01.11

УДК 159.922.74

Halidov M.M. FACILITATIVE PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A CONDITION OF THE FORMATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article describes the basic features of pedagogical communication in the structure of education and the problem of optimizing teachers communication in elementary school, as well as reveals the psychological basics of facilitative teacher's communication and its role in the training activities and the development of personality among elementary schoolchildren.

Key words: pedagogical communication, elementary school student, facilitation, training activity.

М.М. Халидов, канд. психол. наук, доц., соискатель ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, E-mail: habib1958@mail.ru

ФАСИЛИТИРУЮЩЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрываются сущностные особенности педагогического общения в структуре обучения и проблема оптимизации педагогического общения в начальной школе, а также выявляется психологическая сущность фасилитирующего педагогического общения и его роль в формировании учебной деятельности и развитии личности младшего школьника.

Ключевые слова: педагогическое общение, младший школьник, фасилитация, учебная деятельность.

Понятие «учебная деятельность» в отечественной педагогической психологии рассматривается в двух аспектах: первый – это синоним понятий «научение», «учение»; второй аспект, в более узком смысле, рассматривается как ведущий тип деятельности младшего школьника. В процессе обучения, когда происходит овладение учебной деятельностью, происходит и овладение содержанием разных форм общественного сознания (науки, искусства, морали и права) многих поколений людей. Возникающее у ребенка отношение к действительности связано с формированием теоретического мышления, рефлексии, анализа, планирования, которые и являются психологическими новообразованиями младшего школьника.

Согласно концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова учебная деятельность направлена на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам учащийся.

В психолого-педагогических исследованиях раскрыты сущность и особенности учебной деятельности младших школьников, а в частности: особенности развития интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой сфер; изучены средства формирования учебной деятельности; исследована роль теоретического мышления; изучен процесс самопознания.

В исследованиях учебной деятельности младшего школьника и проблем ее формирования показана позитивная роль общения и сотрудничества детей между собой в становлении различных компонентов учебной деятельности (Рубцов В.В., Сорокоумова Е.А., Цукерман Г.А. и др.), рефлексивности и субъективности в целом (Давыдов В.В., Ильясов И.И., Лядис В.Я., Обухова Л.Ф., Слободчиков В.И. и др.).

Отмечена также важная роль позитивного педагогического общения в развитии познавательной мотивации младших школьников (Амонашвили Ш.А., Балл Г.А., Коломенский Я.Л., Марко-

ва А.К., Матюхина М.В., Панько Е.А., Сорокина Т.М., Сорокоумова Е.А., Фрумкин М.Л., Эльконин Д.Б. и др.).

Во многих исследованиях указано на связь характера общения учителя и его отношение к обучаемым: с эмоциями и эмоциональными состояниями младших школьников, его влияние на продуктивность деятельности детей (Запорожец А.В., Дубровина И.В., Сорокина Т.М., Прохоров А.О. и др.), рассмотрены личность учителя начальной школы и его педагогическое воздействие как факторы формирования тревоги в учебной деятельности (Вотчина И.С., Захарова А.И., Лукасик А.В., Прихожан А.М. и др.).

Авторы подчеркивали роль педагогического общения, как фактора психологической оптимизации учебной деятельности и отношений между педагогом и участниками внутри ученического коллектива (А.А. Леонтьев), как основы эффективной профессиональной деятельности (Кашапов М.М., Реан А.А.); как фактора обеспечивающего фасилитацию учения, совместного личностного роста и развития взрослого и ребенка (Амонашвили Ш.А., Рождерс К., Фрейберг Д., Орлов А.Б.), как средства решения учебных задач; способа организации взаимоотношений педагога и детей, обуславливающих успешность обучения и воспитания и становления его самопознания (Лисина М.И., Сорокоумова Е.А., Сластенин В.А. и др.).

Развитие личности происходит не во всякой деятельности, а только в той, которая насыщена элементами творчества, вызывает у человека интерес, эмоциональный подъем, имеет личностный смысл для индивида (Абульханова-Славская К.А., Ананьев Б.Г., Анциферова Л.И., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л. и др.); не всякая учебная деятельность, а только целенаправленно формируемая и осуществляемая при постоянном активном участии в ней самого ученика как субъекта этой деятельности оказывает влияние на психическое (умственное и нравственное) развитие школьника (Божович Л.И., Давыдов В.В., Маркова А.К. и др.).

Однако в совокупности, работы вышеуказанных авторов в большей степени отражают лишь отдельные аспекты решения исследуемой нами проблемы. Вне поля зрения психологов остается проблема взаимосвязи формирования учебной деятельности младших школьников и фасилитирующего педагогического общения, отражающего инновационные процессы современного образования.

Рассмотрим, что же включает в себя фасилитирующее педагогическое общение.

Общение в широком смысле рассматривается как процесс, реализующий всю полноту общественных и межличностных отношений. Социальный смысл общения состоит не только в том, что оно обслуживает коллективную деятельность, но прежде всего в том, что оно выражает или реализует общественные отношения, выступает как средство передачи социокультурного опыта. Процесс общения строится как система сопряженных актов взаимодействия [1]. При этом непосредственное общение – это воздействие человека на человека, их взаимодействие. В процессе общения не только осуществляется взаимный обмен деятельностью, но и представлениями, идеями, чувствами, проявляется и развивается система отношений «субъект-субъект».

Педагогическое общение как форма взаимодействия педагога и учащихся рассматривается в рамках педагогики и педагогической психологии, в работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.А. Кан-Калика и др.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятной психологической климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри учебного коллектива [2].

Успешное педагогическое общение является основой эффективной профессиональной деятельности [3]. Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности. Содержание этого общения раскрывается как система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Общение в педагогической деятельности – это средство решения учебных задач; социально-психологическое обеспечение образовательного процесса; способ организации взаимоотношений педагога и детей, обуславливающих успешность обучения и воспитания [4].

Педагогическое взаимодействие учителя и учащегося, которое обеспечивает не просто передачу определённого содержания от взрослого к ребенку, но их совместный личностный рост и развитие должно основываться на следующих принципах:

- диалогизации. Монологизированное педагогическое взаимодействие является неравноправным на уровне обмена информацией, на уровне ролевого социального взаимодействия и на уровне межличностного взаимодействия учителя и ученика. На всех трех уровнях доминирует учитель. Такая суперпозиция требует от взрослого (учителя) лишь частичного понимания, лишь частичного принятия личности ребенка, принятия лишь той ее части, которая одобряется взрослым, соответствует его педагогическому идеалу. Все остальное в личности ребенка категорически отвергается, не принимается, оценивается отрицательно:

- проблематизации. В депроблематизированном педагогическом взаимодействии взрослый выступает как требующий, ребенок – как исполняющий требования, учитель как урокодатель, учащийся как урокоисполнитель. Проблематизация педагогического взаимодействия ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка, учителя и учащегося в процессах воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует, стимулирует тенденцию ребенка к личному росту, его исследовательскую активность, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для

самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач;

- персонификации. Он требует прежде всего отказа от ролевых масок и фасадов, адекватного включения в это взаимодействие и тех элементов личного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам;

- индивидуализации. Он означает выявление и культивирование в каждом учащемся индивидуально специфических элементов общей и специальной одаренности [5]. На основе вышеуказанных принципов М.М. Кашапов характеризует оптимальное педагогическое общение как создающее наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, обеспечивающее благоприятный эмоциональный климат, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяющее учителю максимально использовать собственные личностные особенности.

В отечественной педагогической психологии широко распространены идеи педагогики сотрудничества, которые также вошли в Концепцию общего среднего образования. В ней сотрудничество определяется как «...гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности...» [6]. В исследованиях В.В. Рубцова, Е.А. Сорокоумовой, Г.А. Цукерман и др. показано позитивное влияние учебного сотрудничества на деятельность его участников, выражающееся в частности в успешном решении сложных мыслительных задач, лучшем усвоении, развитии коммуникативных умений.

Вместе с тем сотрудничество в учебно-познавательной деятельности имеет еще одну гуманистическую составляющую. Это межличностное взаимодействие, содействие и помощь, которые рождают атмосферу доверия и эмпатии [7].

Этот тип сотрудничества возникает при особых условиях организации самой учебно-познавательной деятельности, когда она становится творческой и продуктивной, объединяя сотрудничеством учителя и учеников [8].

Однако, по данным тех же психологических исследований, проектирование и организация такого типа совместной деятельности требуют специальной подготовки учителя, что подтверждают и наши наблюдения в школе. По мнению К. Роджерса, «первичная задача учителя состоит в том, чтобы позволять ученику учиться, питать его/ее собственную любознательность». Такая деятельность предъявляет к учителю особые требования, среди которых важнейшую роль играет отсутствие авторитарности и стремления к самоутверждению. Следование альтернативному подходу должно превратить работу учителя в занятие, дающее ему глубочайшее удовлетворение. Он связан с фасилитацией учения. «Организация учения такого рода... опирается на определенные психологические характеристики личных отношений между фасилитатором и учащимися» [7].

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что на сегодняшний день отсутствует определение понятия «фасилитирующее общение». Фасилитирующее общение понимается: как свободное общение, предполагающее сочетание потенциальной и наличествующей свободы, духовную открытость субъектов общения; это общение, которое можно выбирать, определяться по отношению к нему, вырабатывать свое мнение, позицию; это общение, исключающее моноличность как в высказываниях, так и в их осмыслении. Оно предполагает самоанализ личности и ее самоопределение; фасилитирующее общение – созидующее, иницирующее креативность личности. Оно позволяет человеку идти вперед, самоактуализируясь в духовных актах созидющего «Я».

В нашем исследовании понятие «фасилитирующее педагогическое общение» рассматривается как один из видов профессионального общения педагога с учащимися, характеризующийся наличием двухсторонней связи (учитель – ученик), основанный на диалогичной форме взаимодействия и сотрудничества, направленный на понимание личностных смыслов высказываний и поведения ученика, что позволяет почувствовать ребенку себя уверенно, безопасно, повышает его самооценку, иницирует креативность развивающейся личности.

Библиографический список

1. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
2. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / под ред. М.К. Кабардова. – М.; Нальчик, 1996. – Сер.: Библиотека психолого-педагогической литературы.
3. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала: – М., 2006.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002.
5. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. – М., 2002.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997.
7. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М., 2002.
8. Ляудис, В.Я. Инновационное обучение и наука. – М., 1992.

Bibliography

1. Lomov, B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemih psikhologii. – M., 1984.
2. Leontjev, A.A. Pedagogicheskoe obshenie / pod red. M.K. Kabardova. – M.; Nal'chik, 1996. – Ser.: Biblioteka psikhologo-pedagogicheskoy literaturih.
3. Khashapov, M.M. Psikhologiya tvorcheskogo mihsleniya professionala: – M., 2006.
4. Slastenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ped. ucheb. zavedeniy / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyarov; pod red. V.A. Slastenina. – M., 2002.
5. Orlov, A.B. Psikhologiya lichnosti i suthnosti cheloveka: paradigmih, proekcii, praktiki: ucheb. posobie dlya stud. psikhoh. fak. vuzov. – M., 2002.
6. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – Rostov-na-Donu, 1997.
7. Rodzhers, K. Svoboda uchitsya / K. Rodzhers, D. Freyberg. – M., 2002.
8. Lyaudis, V.Ya. Innovacionnoe obuchenie i nauka. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 26.02.14

УДК 37.015.31

Atoyan A.G. THE DETERMINING FEATURES OF EDUCATION OF A CHILD IN AN INTERETHNIC FAMILY. In the paper types of education of children are considered. The author studies the reasons of unsatisfactory education of children in a family and the pedagogical requirements for education of a child. The types of family relations and the interaction with children in conflict situations are described.

Key words: family environment, conflict, age groups, family relationship, compromise, requirement.

А.Г. Атоян, аспирант каф. психологии Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь,
E-mail: 08arpine08@mail.ru

ДЕТЕРМИНАНТЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

В статье рассматриваются типы воспитания детей; причинам неудовлетворительного воспитания детей в семье; педагогические требования к воспитанию ребенка; типы семейных отношений; взаимодействие с детьми в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: семейная среда, конфликт, возрастные группы, семейные взаимоотношения, компромисс, требование.

Семейная среда, будучи для ребенка первой культурной нишей, многогранна; она включает в себя предметно-пространственное, социально-поведенческое, событийное, информационное окружение ребенка. Родители в большей или меньшей степени создают среду воспитания.

Семья предоставляет ребенку разнообразные поведенческие модели, на которые он будет ориентироваться, приобретая свой собственный социальный опыт.

И.П. Подласый выделяет следующие типы воспитания:

1. **Семьи уважающие детей.** Детей в таких семьях любят. Родители знают, чем они интересуются, что их беспокоит.

2. **Отзывчивые семьи.** Отношения между взрослыми и детьми нормальные, но существует определенная дистанция, которую родители и дети стараются не нарушать. Дети знают свое место в семье, повинуются родителям.

3. **Материально-ориентированные семьи.** Главное внимание уделяется материальному благополучию. Детей в таких семьях с раннего возраста приучают смотреть на жизнь прагматически, во всем видеть свою выгоду.

4. **Враждебные семьи.** Детям в таких семьях плохо: неуважение к ним, недоверие, слежка, телесные наказания. Дети растут скрытыми, недружелюбными, плохо относятся к родителям, не ладают между собой и со сверстниками, не любят школу, могут уходить из семьи.

5. **Антисоциальные семьи.** Это скорее лишь временные пристанища для детей, которых здесь не ждали, не любят, не принимают [1, с. 57].

К наиболее веским причинам неудовлетворительного воспитания детей в семье относят:

- невысокий экономический уровень большинства семей, когда основное время родителей тратится на добывание средств к существованию;

- низкая культура общественной жизни, двойная мораль, лицемерие, социальная напряженность;

- высокий процент разводов как следствие многих социально-бытовых и моральных причин. Развод – это всегда проблема воспитания детей;

- увеличение разрыва между семьей и школой [1, с. 63].

Педагогические требования к воспитанию ребенка.

Требование – это метод воспитания, с помощью которого нормы поведения, выражаясь в личных отношениях, вызывают, стимулируют или тормозят определенную деятельность воспитанника и проявление у него определенных качеств [2, с. 241].

По форме предъявления выделяют прямые и косвенные требования:

- для **прямого требования** характерны определенность, конкретность, точность, не допускающие двух разных толкований;

- **косвенное требование** (совет, просьба, намек, доверие, одобрение и т.д.) отличается от прямого тем, что стимулом действий становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления детей.

Исходя из теоретического анализа изучаемой проблемы, нами были проведены эмпирические исследования национально-смешанных семей (армяно-русские семьи), русских и армянских семей с целью выявления типа воспитания ребенка в разных типах семей.

При сравнительном анализе были получены следующие результаты: в 67% межнациональных семей придерживаются синергического типу воспитания, это значит согласованное воспитание ребенка родителями. К такому типу отнесли «кумир семьи», гиперопека, повышенная ответственность за ребенка. В таких семьях большинство родителей стремятся дать ребенку все и «боятся отпускать на свободу». В 18 % семей наблюдались противоречивые типы воспитания, т.е. расхождения во взглядах по вопросам воспитания детей между мужем и женой, что зависит от их личных отношений. 15 % обследованных смешанных семей показали авторитарный стиль воспитания, приоритетным в этих семьях считается мнение отца.

В русских семьях у 46% семей повышенная неуверенность родителей, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности и т.д. – тип «Культовая болезнь». У 30% потакание всем желаниям ребенка, чрезмерное покровительство и обожание – «Кумир семьи». 24% «Безнадзорность»: недостаток опеки и контроля за поведением, доходящий до полной безнадзорности, проявляется как недостаток внимания и заботы к физическому и духовному благополучию ребенка, делам, интересам, тревогам.

В армянских семьях 53% повышенная моральная ответственность: требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на ребенка ответственности за жизнь и благополучие близких, настойчивые ожидания больших успехов в жизни – все это естественно сочетается с игнорированием реальных потребностей ребенка, его собственных интересов, недостаточным вниманием к его психофизическим особенностям. 33% потакают всем желаниям ребенка, чрезмерное покровительство и обожание – «Кумир семьи». 24% противоречивое воспитание: конфликтность во взаимоотношениях между супругами по поводу воспитания детей. Один настаивает на весьма строгом воспитании с повышенными требованиями, запретами и санкциями, другой же родитель склонен «жалеть» ребенка идти у него на поводу.

Взаимодействие с детьми в конфликтных ситуациях.

Конфликты в детско-родительских отношениях в межнациональных браках отражают внутренние противоречия развития, в частности между уровнем социальной и умственной компетентности ребенка, его мотивами, потребностями, ценностными ориентациями и особенностями социальной ситуации развития – уровнем предъявляемых требований сложившейся системой общения и взаимодействия в семье.

Можно выделить специфические особенности проявления конфликтов детей разного возраста, учитывая характер основ-

ной деятельности ребенка и его общения. Например, **конфликты в раннем возрасте** обусловлены нереализованной потребностью ребенка в доброжелательном внимании и сотрудничестве и связаны с совместной деятельностью и овладением предметно-орудийными навыками. В младшем школьном возрасте основной сферой проявления конфликтов становится учебная деятельность. **Подростковый возраст**, в котором главной задачей развития является свобода от родительской опеки и построение нового типа отношений – отношений равноправия и взаимного уважения, традиционно считают возрастом повышенной конфликтности и уязвимости детско-родительских отношений [3, с. 97].

Ф. Райе выделяет пять областей жизни подростков и специфические для каждой из них проблемы, определяющие содержание конфликтов:

- социальная жизнь и привычки (выбор друзей, проведение досуга, внешний вид, режим дня и т.д.);
- ответственность (выполнение обязанностей по дому, бережное отношение к личным вещам и семейной собственности);
- школа (успеваемость, поведение в школе, отношение к учебе и учителям);
- взаимоотношения в семье (демонстративное неуважение к родителям и другим членам семьи);
- отношение к моральным нормам и социальным предписаниям [4, с. 389].

Стратегии разрешения конфликтов, которые приводят к обратному эффекту – возрастанию напряженности в детско-родительских отношениях либо к формированию хронического конфликта:

- это уход от проблем, стратегия «мир любой ценой» (родитель «закрывает глаза» на проступки ребенка, игнорирует его асоциальное поведение, воздерживается от критических замечаний ради того, чтобы сохранить хорошие отношения);
- стратегия «победа любой ценой», когда родитель не останавливается ни перед чем, чтобы стать «победителем» в конфликте;

● стратегией является компромисс, основной недостаток которого – необходимость поступиться своими интересами каждой стороной, что, по сути, приводит не к разрешению конфликта, а к временному откладыванию его решения [5, с. 216].

Таким образом, использование этих способов воспитания, прежде всего, поможет родителям более непринужденно воспринимать своего ребенка, поскольку его поведение станет более адекватным тем условиям, в которых он находится в каждый конкретный момент. Более того, оно научит ребенка ценить и уважать других людей. Дети научатся уважать окружающих, если и к ним будут относиться с уважением. Относиться к своему ребенку так, как если бы он был гостем в вашем доме. Это не значит, что он не должен следовать правилам, скорее, наоборот, его надо заставлять следовать правилам, но заставлять в доброй и уважительной форме.

Библиографический список

1. Подласый, И.П. Педагогика. – М., 2008.
2. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М., 2010.
3. Леус, Т.В. Распространенные родительские заблуждения. – М., 2011.
4. Райе, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2009.
5. Овчарова, Р.В. Психология родительства. – М., 2010.

Bibliography

1. Podlasiy, I.P. Pedagogika. – M., 2008.
2. Karabanova, O.A. Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya. – M., 2010.
3. Leus, T.V. Rasprostranenniye roditel'skie zabluzhdeniya. – M., 2011.
4. Raye, F. Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta. – SPb., 2009.
5. Ovcharova, R.V. Psikhologiya roditelstva. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 199.9

Bondarenko M.A. A STYLE OF MANAGEMENT AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH. The purpose of the work is a brief scientific review of theoretical and empirical research works of a style of management as a psychological phenomenon of the administrative activity, which is directed to organizing of collective work in the system "the head – the subordinate".

Key words: style of management, head of organization, subordinates of organization, collectivity, administrative decision, interpersonal relationships.

М.А. Бондаренко, соискатель каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности
Сибирского гос. технологического университета (СибГТУ), г. Красноярск, E-mail: 10-02bma@mail.ru

СТИЛЬ РУКОВОДСТВА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью данной работы является краткий научный обзор теоретических и эмпирических исследований стиля руководства как психологического феномена управленческой деятельности, направленной на организацию совместного труда в системе «руководитель – подчиненный».

Ключевые слова: стиль руководства, руководитель, подчиненные, коллектив, управленческое решение, межличностные отношения.

История исследований стилей руководства берет свое начало с экспериментов, выполненных в конце 30-х – начале 40-х гг. в школе К. Левина, который в результате анализа проведенных исследований выделил три «классических» стиля руководства: авторитарный, демократический, попустительский. Важнейшим общим основанием выделения этих стилей послужил характер принятия управленческих решений и отношение руководителя к подчиненным.

Психологи школы К. Левина Р.К. Вите и Р. Липпет, развивая классическую теорию стилей руководства, отразили их важнейшие отличительные черты по ряду критериев. И эту характеристику они представили в виде таблицы. Таким образом, каждый из трех классических стилей руководства получил критериальные проявления, имеющие вполне определенный набор характеристик [1].

Мы не ставим своей целью представить подробную характеристику каждого из стилей. Наша задача – рассмотреть, как развивалось исследование данного феномена в психологической науке.

Р.М. Стогдилл, изучая организационную эффективность стилей руководства, пришел к заключению, что ни демократический, ни авторитарный стиль не имеют однозначных преимуществ в повышении производительности труда и не могут быть рекомендованы в качестве единственного правильного, универсального стиля руководства [2].

Дальнейшим этапом в развитии теории стилей руководства стала работа Д. Мак-Грегора, называемая «ХУ-теорией». В своем главном труде «Человеческая сторона предприятия» в 1960 году Мак-Грегор заявил, что любому управленческому решению или действию предшествуют те или иные предположения относительно человеческой природы и поведения, являющиеся ключевым моментом, определяющим индивидуальный стиль. Теория «Х» допускает, что большинство людей не заинтересованы в ответственности и что люди работают либо только из-за денег, либо из страха перед некими угрозами. Основным постулатом теории «У» является то, что люди не ленивы и не безответственны, следовательно, могут быть самоуправляемыми и творческими в работе при правильной мотивации. Теории «Х» и «У», рассматривающие мотивацию человека с двух противоположных сторон описывают позиции и склонности людей, не являясь при этом, как считает сам автор, взаимоисключающими противоположностями. Большинство людей имеет потенциал для того, чтобы быть зрелым и сознательным, таким образом, существует разница между позициями и поведением.

Согласно рекомендации Д. Мак-Грегора, «ХУ-теорию» необходимо использовать, учитывая конкретное состояние уровня сознания и мотивации работников. То есть, группу необходимо развивать, если она недостаточно мотивирована, от состояния «Х» к состоянию «У» «...или от состояния «экономического человека» к «человеку социальному» [3].

Теория Д. Мак-Грегора (теория «У») получила свое дальнейшее развитие в работах немецких специалистов в области управления персоналом В. Зигерта и Л. Ланга как мотивационная теория; в работах американского ученого У. Оучи как теория Z [4; 5].

Теория Z основана на японском опыте управления, дополняет теории «Х» и «У» Д. Мак-Грегора.

Главной отличительной чертой теории Z является обоснование коллективных принципов мотивации. Согласно этой теории, на мотивацию работников должны влиять ценности всего предприятия. Эти ценности у сотрудников надо развивать при помощи правильной организации и стимулирования преданности общим целям и коллективу, отношений солидарности, доверия. Цели работника и цели компании должны совпадать [5].

Р. Танненбаум и У. Шмидт делают попытку более дифференцированно отразить по существу главный параметр стилей руководства – принятие решений. Учеными был предложен континуум стилей руководства, представленный в виде шкалы, отражающей семь образцов поведения, характеризующих пространство между авторитарным и демократическим стилями руководства и постепенное движение от первого стиля ко второму. В связи с этим учеными выделены следующие модификации авторитарного стиля руководства: патриархальный, харизматический, автократический и бюрократический [3].

Р. Танненбаум и У. Шмидт соотносили с авторитарным стилем и его разновидностями демократический стиль, получивший в их работе новое название кооперативный.

Дальнейшее развитие теория кооперативного руководства получила в 70-е гг. XX в работах Р. Вундерера и В. Грунвальда (выделили девять отличительных черт кооперативного стиля руководства), Б. Басса и А. Багетта (описали три фактора эффективности использования кооперативного стиля руководства) [6].

В современной психологии управления к кооперативному стилю примыкает тренерский стиль или коучинг-стиль, который предложен немецкими исследователями Йохимом Хензе и Андреасом Каммела. Он служит подготовке сотрудников для последующего использования кооперативного стиля [6].

В 1947 г. Р. Лайкерт обратился к вопросу изучения возможности добиться оптимального управления усилиями отдельных личностей для достижения желаемых целей и при этом удовлетворения их потребностей. Как результат, путем эмпирических исследований он разработал собственную теорию стилей руководства, согласно которой было выделено два стиля: руководство, ориентированное на выполнение задачи (ориентация на работу), и руководство, ориентированное на взаимоотношения со служащими, подбор кадров и работу с ними (ориентация на людей).

В 1967 г. в продолжение своих исследований Р. Лайкерт обобщил реальные методы управления и предложил четыре базовых стиля руководства, расположив их на некотором континууме (пространстве) от 1 до 4: эксплуататорско-авторитарный; благосклонно-авторитарный; консультативно-демократический; партисипативный (основанный на участии). Рассматриваемые им системы, или модели управления организацией, различались по способу контроля, степени концентрации власти, распределению ответственности и дистанцированности руководителя от подчиненных [7].

Общей особенностью всех подходов, рассмотренных выше, следует отметить их *одномерность*, то есть, наличие какого-то одного параметра для выделения стилей руководства.

Американские психологи Р. Блейк и Д. Моутон сконструировали так называемую сетку поведения, на которой горизонтальные линии означают интенсивность ориентированности на производство, а вертикальные – интенсивность выполнения функций, направленных на управление работниками. Сетка поведения, получившая название «Управленческая решетка Блейка-Моутона», отражает переменное отношение между параметрами руководства «ориентирование на производство» и «ориентирование на человека». Теоретически здесь можно выделить всего 81 стиль руководства. Авторы описали только пять ключевых позиций в поведении руководства 1.1 – *объединенное управление* («страх перед бедностью»); 1.9 – *управление в духе загородного клуба* («дом отдыха»); 5.5 – *власть – подчинение* («доминирование»); 9.1 – *организационное управление* («организация»); 9.9 – *групповое управление* («команда») [1].

Многомерные стили руководства не исчерпываются двухмерной решеткой Блейка-Моутона. Представляет интерес тео-

рия 3-D поведения руководителя по В. Реддину, направленная на то, что нет единственно правильного стиля руководства, а в различных ситуациях требуется также различное поведение руководителя [8].

Х. Латтман разработал многомерный стиль руководства, учитывающий пятнадцать критериев и позволяющий детально отражать достаточно широкий спектр деятельности руководителя. При этом следует отметить, что разработанный Х. Латтманом стиль, получивший свое научно-теоретическое значение в реальной практике руководства практически не используется [6].

Японский исследователь Т. Коно в 1984 году выдвинул концепцию рационального управления, в которой он описал четыре стиля руководства: новаторско-аналитический; новаторско-интуитивный; консервативно-аналитический; консервативно-интуитивный. Наиболее эффективен, по мнению автора, новаторско-аналитический как позволяющий обеспечить организационное выживание в условиях острой рыночной конкуренции [9].

В современных исследованиях стиля руководства особый интерес представляет ситуационный подход, который исследует взаимодействие различных ситуационных переменных для того, чтобы обнаружить причинно-следственную зависимость в отношениях руководителя и подчиненных, позволяющую предсказать возможное поведение руководителя и последствия этого поведения. Наиболее известными концепциями ситуационного руководства являются модель ситуационного руководства Ф. Фидлера (ориентация на задачи и ориентация на человека); П. Херси и К. Бланшарда (теория жизненного цикла); Р. Хауса и Т. Митчела (модель «путь – цель»); В. Врума и Ф. Йеттона (модель принятия решения руководителем) [1; 6; 7].

Ситуационные модели стилей руководства позволили сделать исследователям важнейший практический вывод: руководство нельзя рассматривать только как взаимоотношения между руководителем и подчиненными. Его эффективность зависит от множества переменных (цели, структура, задачи, технология, люди), меняя любую из которых применительно к определенной как внешней, так и внутренней ситуации, совершенствуется само руководство.

В отечественной психологии стиль руководства как многомерное образование рассматривают в своих работах Г.М. Андреева, И.П. Волков, А.Л. Журавлев, Е.С. Кузьмин, А.И. Китов, Н.В. Ревенко, Л.Д. Кудряшова, В.В. Люкин, А.А. Русалинова и др.

Е.С. Кузьмин, И.П. Волков, Ю.Н. Емельянов, работая над расширением традиционной стилевой схемы, предлагают 5 стилей руководства: дистанционный, контактный, целеполагающий, делегирующий и проблемно-организующий. Каждый из них соответствующим образом характеризует, по мнению авторов, личность руководителя и организационные принципы его работы с людьми. Отмечена важность умения руководителей использовать разнообразные стили руководства в зависимости от конкретной обстановки [10].

Согласно теории Н.В. Ревенко стили руководства являются интегративной характеристикой деятельности руководителя, в которой выражаются его личные качества, взаимоотношения с подчиненными и особенности деятельности [11].

А.Л. Журавлев и В.Ф. Рубахин выделяют 7 основных стилей руководства: директивный, коллегиальный, либеральный (попустительский), директивно-коллегиальный, директивно-либеральный, коллегиально-либеральный и смешанный. Основываясь на эмпирических материалах, авторы относят к числу наиболее эффективных с точки зрения продуктивности коллектива и его психологического климата коллегиальное и смешанное руководство. При этом ими отмечается динамический характер стиля руководства [11; 12].

А.А. Русалинова на основе теоретического анализа исследований стиля руководства и данных многолетних исследований

трудовых коллективов выделила набор стилиобразующих характеристик: активность – пассивность руководителя в управленческом взаимодействии с подчиненными; единоначалие – коллегиальность при принятии решений и др. Под стилем руководства А.А. Русалинова понимает стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия руководителя с коллективом, формирующиеся под влиянием как объективных, так и субъективных условий управления, личных особенностей руководителя [3; 12].

Исследования Н.В. Ревенко связаны с выделением факторов, влияющих на формирование стиля руководства. К числу таких факторов автор относит: тип организации; характер деятельности группы, организации; стабильность или динамичность организации; личные качества руководителя; личные качества подчиненных; структура организации; особенности ситуации; экология группы, организации [11].

Б.Б. Косов в качестве переменных стиля руководства выделяет управленческие функции руководителя (этапы работы) и его личностные особенности. Автор разработал методику самооценки стиля, которая позволяет различать эффективных и неэффективных руководителей и делать в связи с этим прогнозы [3; 11].

В.В. Люкин считает, что наиболее существенными показателями в психологическом содержании стиля являются индивидуальные личностные особенности руководителя и социально-психологические характеристики коллектива. А индивидуальные различия в стиле руководства характеризуются сочетанием трех групп свойств, относящихся к «когнитивной», «коммуникативной» и «регулятивной» стороне управленческой деятельности руководителя [3].

Л.Д. Кудряшова различает типы руководителей по группам проблем, отмечая, что главное для руководителя – умелое сочетание разных стилей [11; 12].

Г.А. Гребенюк выделяет пять стилей руководства при их обусловленности индивидуальностью руководителя. Причем, автор по каждому стилю дает интегративный портрет руководителя [7; 11].

По мнению В.С. Сковцова, командное управление нацелено на организацию деятельности, носящей преимущественно исполнительский характер с ограничением инициативы подчиненных [7].

На сегодняшний день в изучении стиля руководства как психологического феномена дискуссионными остаются вопросы классификации и числа стилей, эффективность стиля и возможность его оценки, устойчивость – гибкость (изменение), факторы формирования стиля [3; 7; 11].

Таким образом, краткий научный обзор теоретических и эмпирических исследований стиля руководства как психологического феномена управленческой деятельности показывает, что за десятилетия активного изучения проблемы, первоначальная (классическая) схема К. Левина получила значительное развитие и претерпела существенные изменения соответственно анализу различных параметров управленческой деятельности. Вместе с тем, современное изменение организационно-экономических условий выполнения совместной трудовой деятельности оказывает существенное влияние на динамику психологических отношений в коллективах. При этом психология непрерывно обогащается новыми данными, формируются новые гипотезы и концепции, относящиеся к области психологического аспекта стилей управления. В новых условиях развивающейся рыночной экономики теоретические концепции, схемы и парадигмы, сформировавшиеся до настоящего времени, требуют современного подхода с введением в исследования стилей руководства новых психологических параметров, ориентированных на гармонизацию межличностных отношений в системе «руководитель – подчиненный».

Библиографический список

1. Лавриненко, В.Н. Психология и этика делового общения: уч. для вузов. – М., 2005.
2. Кричевский, Р.П. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М., 1996.
3. Свенцицкий, А.Л. Психология управления организациями. – СПб., 1999.
4. Зигерт, В. Руководитель без конфликтов. – М., 1990.
5. Занковский, А.Н. Организационная психология: учеб. пособие. – М., 2009.
6. Пугачев, В.П. Руководство персоналом организации. – М., 2005.
7. Ревская, Н.Е. Психология менеджмента: конспект лекций. – СПб., 2001.
8. О'Шонесси, Дж. Принципы организации управления. – М., 1979.
9. Коно, Т. Стратегия и структура японских предприятий. – М., 1987.
10. Журавлев, А.Л. Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом. – М., 1976.
11. Толочек, В.А. Стили профессиональной деятельности. – М., 2000.

12. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы. – М., 2009.
13. Кабаченко, Т.С. Психология управления: учеб. пособие. – М., 2001.
14. Ильин, Г.П. Социология и психология управления. – М., 2005.

Bibliography

1. Lavrinenko, V.N. Psikhologiya i etika delovogo obsheniya: uch. dlya vuzov. – M., 2005.
2. Kricheskiy, R.L. Esli Vih – rukovoditel. Ehlementih psikhologii menedzhmenta v povsednevnoy rabote. – M., 1996.
3. Svencickiy, A.L. Psikhologiya upravleniya organizatsiyami. – SPb., 1999.
4. Zigert, V. Rukovoditel bez konfliktov. – M., 1990.
5. Zankovskiy, A.N. Organizatsionnaya psikhologiya: ucheb. posobie. – M., 2009.
6. Pugachev, V.P. Rukovodstvo personalom organizatsii. – M., 2005.
7. Revskaya, N.E. Psikhologiya menedzhmenta: konspekt lektsiy. – SPb., 2001.
8. O'Shonesi, Dzh. Principi organizatsii upravleniya. – M., 1979.
9. Kono, T. Strategiya i struktura yaponskikh predpriyatiy. – M., 1987.
10. Zhuravlev, A.L. Individualnyy stil rukovodstva proizvodstvennykh kollektivom. – M., 1976.
11. Tolochev, V.A. Stili professional'noy deyatel'nosti. – M., 2000.
12. Kricheskiy, R.L. Social'naya psikhologiya maloy gruppih. – M., 2009.
13. Kabachenko, T.S. psikhologiya upravleniya: ucheb. posobie. – M., 2001.
14. Il'in, G.L. Sociologiya i psikhologiya upravleniya. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 23.02.14

УДК 199.9

Bondarenko M.A. A DIRECTOR AS A SUBJECT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS. Optimal functioning of a working staff directly depends on their head's personality, his or her ability to organize a harmonious system of human interaction in the process of functional activities, coordinating the interpersonal relationships of employees regarding their individual features. At the same time the director is an important link and a direct subject in the system of interpersonal team relations. The purpose of this paper is to examine the head as an organizing subject of interpersonal relationships of a working staff.

Key words: head manager, subject, communication, interpersonal relations, communication, collective, group activity.

М.А. Бондаренко, соискатель каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского гос. технологического университета (СибГТУ), г. Красноярск, E-mail: 10-02bma@mail.ru

РУКОВОДИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Оптимальное функционирование трудового коллектива напрямую зависит от личности руководителя, его способности организовать гармоничную систему взаимодействия людей в процессе функциональной деятельности, координируя межличностные отношения сотрудников с учетом их индивидуальных особенностей. При этом сам руководитель, является важнейшим звеном и непосредственным субъектом в системе межличностных отношений коллектива. Целью данной работы является рассмотрение руководителя как организующего субъекта межличностных отношений в трудовом коллективе.

Ключевые слова: руководитель, субъект, общение, межличностные отношения, коммуникация, коллектив, групповая деятельность.

Современная схема взаимоотношений в системе «руководитель-подчиненный» построена на межличностном общении между руководителем и подчиненным персоналом. При этом руководитель, осуществляя регулирование официальных отношений, выступает как непосредственный субъект межличностных отношений, являющихся составной частью психологического климата коллектива. Психологический же климат, чаще всего, определяется как относительно устойчивый и типичный для группы эмоциональный настрой, отражающий реальную ситуацию трудовой деятельности (характер, условия, организация труда) и характер межличностных отношений [1].

Психологический климат создается в процессе непосредственного общения работников в коллективе и представляет собой качественную сторону межличностного общения, на фоне которого реализуются групповые потребности. Он неразрывно связан с особенностями взаимоотношений по горизонтали (между коллегами) и по вертикали (между руководителем и подчиненными) [2].

Главенствующую роль в создании благоприятного психологического климата в коллективе играет личность руководителя, его способность повлиять на характер межличностных отношений. При этом позиция руководителя, выраженная в его личной стратегии относительно условий совместной деятельности, отражает сущностную характеристику его индивидуального стиля руководства, в котором раскрываются его творческие способности, личностные качества, готовность к интеграции взаимоотношений, форма ответственности.

Таким образом, рассматривая руководителя как субъекта межличностных отношений, следует определиться с такими понятиями как «руководитель», «субъект», «общение», «коммуникация», «межличностные отношения», «стиль руководства».

Руководитель – лицо, на которое официально возложены функции управления коллективом и организации его деятельности. Выделяют пять классических функций руководителя: планирование, организация, руководство, координация и контроль [3]. Соответственно, стиль руководства – система управленческих воздействий руководителя на подчиненных, обусловленная спецификой поставленной перед коллективом задачи; взаимоотношениями руководителя с подчиненными и объемом его должностных полномочий; личностными особенностями всех членов коллектива, своевременностью и целесообразностью применения тех или иных управленческих средств [4].

Субъект – в психологии – индивид, выступающий как источник познания и преобразования действительности; носитель активности. Субъект может проявлять инициативу и самостоятельность, принимать и реализовывать решение, оценивать последствия своего поведения, самосовершенствоваться, определять перспективу своей многомерной жизнедеятельности; в состоянии дать отчет себе в своих действиях, способен к самопознанию, самосознанию и ответственности [3].

Общение – категория, охватывающая особый класс отношений, а именно отношения «субъект – субъект(ы)». В анализе этих отношений раскрываются не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другого, но про-

цесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), соперничество и т. п.» [5, с. 249].

Коммуникация – общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д. – специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности [6].

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредованы содержанием, целями, ценностями, организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе [3].

Таким образом, анализ рассмотренных понятий, позволяет сделать вывод о том, что руководитель, являясь субъектом управленческой деятельности, реализует все функции руководства через деловые (инструментальные) межличностные отношения. Эти отношения подразделяются на формальные (деловые, официальные) и неформальные (личные, неофициальные).

Формальные межличностные отношения закрепляются в виде определенных норм и правил и отражают функциональные и квалификационные связи в системе «руководитель – подчиненный». В основе их лежат нормы, стандарты, права и обязанности [7].

Неформальные межличностные отношения основаны на авторитете, уважении, симпатиях, общности взглядов и интересов, которые не закреплены в организационных документах. При этом формальные и неформальные отношения находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии.

Межличностные связи руководителя, как указывает А.В. Петровский, внешне выступают в форме общения, или субъект – субъектного отношения, существующего наряду с субъект – объектным отношением, характерным для предметной деятельности. Но непосредственные субъект – субъектные связи существуют не сами по себе, а опосредованы какими-либо объектами (материальными или идеальными). Это значит, что отношение руководителя к подчиненному опосредствуется объектом деятельности (субъект – объект – субъект). В свою очередь то, что внешне выглядит как прямой акт предметной деятельности руководителя, по сути, является актом опосредствованным. Причем, опосредствующим звеном уже является не объект деятельности, не ее предметный смысл, а личность подчиненного как соучастника деятельности, выступающая как бы преломляющим звеном, через которое руководитель может лучше воспринять, понять и почувствовать объект деятельности. В данной ситуации рассматривается субъект – субъект – субъектное отношение. Все вышеизложенное позволяет понять личность руководителя в качестве субъекта относительно устойчивой системы межличностных отношений субъект – объект – субъектных и субъект-субъект – объектных [8].

Как отмечает ряд исследователей, межличностные отношения, которые появляются в результате совместной трудовой деятельности, являются наиболее устойчивыми. В ходе выполнения функциональных обязанностей не только закрепляются деловые контакты, но и зарождаются и развиваются межличностные отношения, которые в дальнейшем приобретают многосторонний и глубокий характер [2].

Деловые межличностные отношения включают три компонента – когнитивный (гностический, информационный), аффективный и поведенческий (практический, регулятивный) [9].

Когнитивный компонент межличностных отношений в коллективе включает в себя все психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Взаимодействующий с другими людьми руководитель с помощью этих процессов познает индивидуально-психологические особенности подчиненных. Под влиянием особенностей взаимных восприятий складываются и взаимопонимание и взаимоотношения. Когнитивный компонент помогает осознать, что нравится или не нравится в межличностных отношениях [10].

Аффективный аспект находит свое выражение в различных эмоциональных переживаниях людей по поводу взаимосвязей между ними. Эмоциональный компонент взаимоотношений выражает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека под влиянием индивидуально-психоло-

гических особенностей других людей. Это могут быть симпатии или антипатии, удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д. [10].

Эмоциональность взаимоотношений субъектов сопровождается эмпатией, то есть эмоциональным откликом на переживания другого. Особо следует выделить деятельностную эмпатию – соучастие, представляющее собой не только переживание за другого, но и содействие ему [3].

Ведущую роль в регулировании взаимоотношений играет поведенческий компонент. Он включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом.

Основным критерием оценки межличностных отношений является состояние удовлетворенности – неудовлетворенности группы и ее членов. Важнейшую роль в этом играют симпатии – антипатии, привлекательность – непривлекательность. Первые проявляются только на эмоциональном уровне, а вторые включают момент притяжения – отталкивания [10].

Взаимное притяжение людей – субъективно переживаемая реальная взаимная зависимость субъектов.

Межличностная привлекательность зависит от явления, получившего название совместимость – несовместимость людей, которое сказывается на взаимоотношениях. При несовместимости возникают негативные взаимоотношения и острые конфликты. На взаимоотношениях сказывается и срабатываемость, «притирка» людей друг к другу в процессе совместной деятельности сопровождающаяся повышением удовлетворенности друг другом [3].

Как указывает А.В. Петровский и его последователи, совместная предметная деятельность, во-первых, порождает, творит межличностные отношения ее участников; во-вторых, является средством, орудием, через которое только и могут быть преобразованы межличностные отношения; и, наконец, в-третьих, процесс реализации межличностных отношений в ходе совместной деятельности представляет собой движущую силу развития социальной группы [8; 11; 12].

Таким образом, организационная деятельность руководителя в сфере деловых межличностных отношений – это гармонизация системы коммуникаций в управлении, направленная на интеграционный процесс в совместном (коллективном) труде, ориентированном на достижение общей цели. В данной связи исследователи обоснованно во главу угла ставят общение руководителя с подчиненными. Особенности отношения руководителя к такому общению следует считать одним из важнейших составных элементов индивидуального стиля руководства. При этом целесообразно выделить следующие основные характеристики субъект-субъектных отношений руководителя. 1. Субъектом межличностных отношений выступает личность как носитель своего индивидуального опыта, закрепляющегося в системе социальных установок. 2. Наличие и осознание субъектами общей (и единой для всех) цели деятельности. 3. Понимание руководителем трудовой деятельности как совместной по достижению общей цели. 4. Выбор руководителем, как субъектом межличностных отношений, организующим совместную деятельность, оптимального стиля руководства, учитывающего уже сложившиеся или складывающиеся системы формальных и неформальных отношений в коллективе. 5. Самоотношение руководителя к самому себе, как к субъекту трудовых отношений. Речь идет о развитой субъектности как формировании определенного типа личности. Такой тип личности характеризуется: активностью, автономностью, психологической готовностью к контактам и преодолением возникающих в связи с этим трудностей, одинаковостью понимания будущего (от цели к результату), умением распределять социальные роли и устанавливать правила взаимодействия с другими субъектами совместной деятельности. 6. Отношение руководителя к другим как к равным трудовым субъектам – партнерские («психологически равные») отношения между субъектами совместной деятельности. 7. Преобладание горизонтальных связей, имеющих добровольный характер и исключающих какие-либо формы принуждения. 8. «Подстройка» субъектом деятельности личных, индивидуальных целей к общей цели других субъектов трудовой деятельности (их взглядам и поступкам, направленным на выполнение стоящих перед ними задач). 9. Наличие и оценка «обратной связи» при осуществлении руководителем управленческой деятельности [4; 7; 13; 14].

Следовательно, руководитель как субъект межличностных отношений, является важнейшим координационным звеном

в системе управленческой деятельности, способным в силу индивидуальных особенностей обусловить сознательную регуляцию поведения членов группы в их совместной деятельности, направленной на достижение коллективного результата.

Библиографический список

1. Андриенко, Е.В. Социальная психология: учеб. пособие. – М., 2008.
2. Социальная психология: учеб. пособие / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М., 2002.
3. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998.
4. Кашапов, М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. – М., 2003.
5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. – М., 1984.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990.
7. Агапов, В.С. Проблема личности руководителя в отечественной психологии // Психология и жизнь: сб. науч. трудов. – М., 2000. – Вып. 1.
8. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982.
9. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения. – Л., 1979.
10. Крысько, В.Г. Психология: курс лекций: учеб. пособие. – М., 2013.
11. 10. Петровский, А.В. Личность в психологии с позиции системного подхода // Вопросы психологии. – 1981. – № 1.
12. Рубанов, В.Г. Психология управления. – Томск, 2009.
13. Свенцицкий, А.Л. Психология управления организациями. – СПб., 1999.
14. Психологическая теория коллектива / под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.

Bibliography

1. Andrienko, E.V. Socialnaya psikhologiya: ucheb. posobie. – M., 2008.
2. Socialnaya psikhologiya: ucheb. posobie / отв. red. A.L. Zhuravlev. – M., 2002.
3. Slovarj prakticheskogo psikhologa / sost. S.Yu. Golovin. – Minsk, 1998.
4. Kashapov, M.M. Teoriya i praktika resheniya konfliktnykh situatsiy. – M., 2003.
5. Lomov, B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemih v psikhologii. – M., 1984.
6. Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. V.N. Yarceva. – M., 1990.
7. Agapov, V.S. Problema lichnosti rukovoditelya v otechestvennoy psikhologii // Psikhologiya i zhiznj: sb. nauch. trudov. – M., 2000. – Vihp. 1.
8. Petrovskiy, A.V. Lichnostj. Deyatel'nostj. Kollektiv. – M., 1982.
9. Obozov, N.N. Mezhlchnostnihe otnosheniya. – L., 1979.
10. Krihsjko, V.G. Psikhologiya: kurs lekciy: ucheb. posobie. – M., 2013.
11. 10. Petrovskiy, A.V. Lichnostj v psikhologii s pozicii sistemnogo podkhoda // Voprosih psikhologii. – 1981. – № 1.
12. Rubanov, V.G. Psikhologiya upravleniya. – Tomsk, 2009.
13. Svcickij, A.L. Psikhologiya upravleniya organizacijami. – SPb., 1999.
14. Psikhologicheskaya teoriya kolektiva / pod red. A.V. Petrovskogo. – M., 1979.

Статья поступила в редакцию 23.02.14

УДК 19.9

Garmanova V.F. THE ACCOUNTING OF POWER ASPECT OF THE PERSONALITY IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE. An integrative approach in psychology and psychological practice has been more widely used than ever. To let it be fully realized it is necessary to take into consideration an energy-related aspect of a person. Nowadays this problem isn't often discussed by psychologists because of the difficulties of its study. The article presents a historical preview of the problem of a person energetics. In the paper different psychotherapeutic techniques are mentioned, which are used in psychological practice for optimization of an energetic potential of a person. The conclusion states the fact that a person is able to conduct self-propulsion, self-development and self-solution of personal problems only if he or she has high-energy abilities. The necessity of realization of interaction processes on an energy level is also pointed out.

Key words: integrative approach, energy of a person, mental energy, body-oriented therapy, cognitive and behavioral therapy, gestalt therapy, laugh therapy, positive thinking.

В.Ф. Гарманова, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: Vlad12.vova@yandex.ru

УЧЕТ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В последнее время в психологии и психологической практике все более утверждается интегративный подход. Для полной его реализации необходимо учитывать энергетический аспект личности. В настоящее время данный вопрос не часто обсуждается психологами из-за сложности его изучения. В статье дан исторический обзор проблемы энергетики человека. Приведены различные психотерапевтические техники, которые используются в психологической практике для оптимизации энергетического потенциала личности. Делается вывод о том, что только с высокими энергетическими возможностями личность способна к самодвижению, саморазвитию и самостоятельному решению собственных проблем, указывается на необходимость осознания процессов энергетического взаимодействия.

Ключевые слова: интегративный подход, энергия человека, психическая энергия, телесно-ориентированная терапия, когнитивно-поведенческая терапия, гештальт-терапия, смехотерапия, позитивное мышление.

В последнее время в психологии и психологической практике все более утверждается интегративный подход. В широком смысле предметом интегративной психологии является процесс самораскрытия, самодвижения, саморазвития, самораспаковывания индивидуального свободного сознания в континууме времени-пространства [1]. Подход объединяет телесные переживания,

эмоции, мышление и духовные переживания в целостность, в единство системы «Человек».

Взгляд на человеческую психику и само человеческое бытие будет неполным, если не принимать в расчет глубинное влияние энергетической системы на внутренний мир человека, поведение и взаимоотношения с окружающими. Самопознание

и постижение истоков своих проявлений – деятельности, мышления и мироощущения – покоятся на энергетической ипостаси человека. В процессе психологической практики нужно дать понимание клиенту о том, каким образом человек оказывает энергетическое воздействие на окружающих и сам испытывает влияние энергии как своей, так и той, что наполняет других людей.

Энергетический подход в психотерапии представлен всеми направлениями психоанализа, телесноориентированной психотерапией, биоэнергетикой.

Психическая энергия – термин, предложенный З. Фрейдом, основные функции которой мотивационная и инструментальная [2].

Либимдо – одно из основных понятий психоанализа. Фрейд определил его как энергию влечения ко всему тому, что охватывается словом «любовь»: половая любовь, себялюбие (нарциссизм), любовь к родителям и детям, вообще человекoлюбие и т.д.

Либидозная энергия, которая связана с инстинктом жизни, является основой развития личности, характера человека [3].

Карл Густав Юнг понимает под либидо в целом психическую энергию человека, а сексуальность – лишь как одно из множества возможных проявлений этой энергии. В отличие от Фрейда, Юнг рассматривает сходство этой силы с восточной концепцией энергии Ци или Прана [4].

Таким образом, в аналитической психологии либидо рассматривается как психическая энергия, которая направляет и побуждает личность к любому виду деятельности. Интерес, внимание, различного рода стимуляция являются разными выражениями либидо. Проявление либидо в отношении какого-либо объекта определяет степень ценности этого объекта для индивида. Либидо может быть сколь угодно трансформируемо или замещено, но ни в коем случае не разрушено бесследно. Если либидо, связанное с одним объектом, исчезает, следует ожидать его возникновения где-то еще. Собственно, оно является показателем динамики жизненного процесса, проявляющегося в психической сфере человека. Рассматривая энергетическую концепцию Юнга в характеристике психических явлений, небезынтересно отметить сходную позицию по этому вопросу, высказанную в свое время нашим соотечественником Николаем Гротом. А именно, что понятие психической энергии так же правомерно в науке, как и понятие физической энергии, и что психическую энергию можно изменять подобно физической [5].

Понятие энергии имеет решающее значение для телесной терапии и биоэнергетики. Телесные терапевты утверждают, что свободно текущая естественная жизненная энергия является основой функционирования здоровой личности [6].

Наряду с понятием энергии основным понятием телесной терапии является мышечная броня. При создании своей теории Райх сделал акцент на хронических энергетических блокировках, происходящих на физическом уровне. С точки зрения Райха, между хроническими энергетическими блокировками на физическом уровне и подавляемыми эмоциями на психологическом уровне существует не просто параллель, а сложное соединение физических и психических параметров [6].

В биоэнергетике тело изучается через его энергетические процессы и описывается как «биоэлектрический океан» химического и электрического энергетического обмена. Оптимальное отношение к телу означает развитие спонтанного течения энергии, охватывающего весь организм от кожной периферии до процессов метаболизма [7].

В настоящее время телесно-ориентированная терапия широко представлена в психологической практике.

В рамках гештальтпсихологии важнейшие динамические понятия рассматриваются в структуре личности Курта Левина, основателя психологической теории поля. «Энергия», «напряжение», «потребность», «валентность», «сила», «вектор» в своей взаимосвязи создают сложную энергетическую систему личности под названием «человек» [8].

Проблема энергетического аспекта психики есть и у С.Л. Рубинштейна. При описании темперамента Рубинштейн говорит

о «силе» психических процессов, о «динамической характеристике психической деятельности», различной степени «напряжения» одной и той же «силы», о скорости, быстроте, темпе, ритме, амплитуде психических явлений, психомоторике, выразительных движениях и т.п. [9]. Это, как раз и есть энергетическая характеристика темперамента.

Современные психологи, понимая важность целостного подхода к психике, указывают на энергетическую составляющую психических явлений [10; 11]. Например, В.В. Козлов в своей практике называет «сознание активным, открытым пространством энергии, которое наполняет реальность смыслом, отношением и переживанием» [10].

Достаточно широкая и подробная характеристика энергии приведена в справочнике В. Бойко [12]. Энергию он рассматривает как побудительную силу всех *перемещений*, которые происходят с живыми и неживыми объектами. Психическая энергия представляет собой деятельность нематериальных, или идеальных, явлений психики, обладающих информацией, которая сосредоточена на разных ее уровнях, она объединяет внешнюю и внутреннюю среду жизнедеятельности человека, сопровождает все психические процессы, присутствует в любом психическом состоянии. Психическая энергия одного человека воздействует на состояние и поведение другого [12].

В своей психологической практике мы опираемся на богатый опыт, накопленный телесными терапевтами и на основные современные научные представления об энергии. К психологу чаще всего обращаются люди, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Такие кризисные периоды сопряжены с потерей энергии, снижением настроения. Поэтому мы ставим задачу восстановление энергетики, повышение уверенности в себе. Вместе с клиентами обсуждаем проблемы энергетики взаимодействие энергий, создаем мотивацию и позволяем увидеть перспективу терапевтического процесса [13]. Обязательными составляющими психотерапевтической работы являются работа с телом и сознанием. В работе с телом используем релаксационный массаж, асаны из йоги, глубокое дыхание. На этом этапе важно снять мышечные зажимы, блоки. Обучаем клиента антистрессовым техникам, самомассажу. Для снятия мышечных зажимов часто используем смехотерапию. Смех рассматриваем как особый способ дыхания, при котором вдох продлевается, а выдох, наоборот, укорачивается, но его интенсивность такова, что легкие способны полностью освободиться от воздуха. Снятие напряжения помогает расширению восприятия. Смех является легким способом перехода в «открытое состояние», в котором расширяются способности для решения трудных проблем. Смех помогает стать более гибким, если человек слишком зажат на каком-либо состоянии. Возникает возможность к восприятию чего-то нового, смеясь человек получает новый опыт [14].

При работе с сознанием используем техники когнитивно-поведенческого подхода и гештальт-терапии. Рациональные мысли, позитивное мышление способствуют оптимальному эмоционально энергетическому взаимодействию. Поэтому усилия направлены на выявление иррациональных когниций, учим клиентов рационализировать мысли. Достаточно успешным средством при этом является тренинг позитивного мышления. Из гештальт-терапии используем упражнения, направленные на расширение сознания, развиваем осознанность. Картина мира клиента становится более позитивной. Одновременная работа с телом и сознанием, повышает энергетический потенциал личности, делает ее более целостной. Клиент чувствует, что у него достаточно сил для того, чтобы справиться с той или иной кризисной ситуацией. Личность с высоким энергетическим запасом, с развитой осознанностью, способна к самодвижению к саморазвитию и к самораскрытию.

Учет энергетического аспекта личности требует интегративного подхода в работе с клиентом. Именно такой подход обеспечивает высокий положительный результат в процессе психоконсультирования и психокоррекции. Необходимы дальнейшие теоретические исследования, направленные на изучение энергетики личности и энергетического взаимодействия.

Библиографический список

1. Козлов, В.В. Интегративная психология. Пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М., 2007.
2. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции. – М., 1990.
3. Фрейд, З. Малое собрание сочинений. – М., 2011.
4. Работы по психиатрии. Психогенез умственных расстройств [Э/п]. Р/д: <http://bookap.info/psyanaliz/ungpsihiat/>

5. [Э/п]. Р/д: <http://relig-library.pstu.ru/modules.php?name=128Грот>
6. Сергеева, Л.С. Телесно-ориентированная психотерапия. – СПб., 2000.
7. Лоуэн, А. Физическая динамика структуры характера. – М., 1996.
8. Левин, К. Теория поля в социальных науках. – СПб., 2006.
9. Рубинштейн, С.Л. Мастера психологии. – СПб., 2013.
10. Холодная, М.А. Информационно-энергетические характеристики различных типов когнитивной деятельности / М.А. Холодная, О.В. Щербакова // Психологический журнал. – 2013. – № 5. – Т. 34.
11. Сердюков, Ю.М. Можно ли обосновать трансперсональную картину мира при помощи квантовых парадоксов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1.
12. Бойко, В.В. Психоэнергетика. – СПб., 2008.
13. Александров, А.А. Психотерапия: учебное пособие. – СПб., 2004.
14. Ольшанский, В. Путь клоуна. История смехотерапии. – М., 2013.

Bibliography

1. Kozlov, V.V. Integrativnaya psikhologiya. Puti dukhovnogo poiska, ili osvvyathenie povsednevnosti. – М., 2007.
2. Freyjd, Z. Vvedenie v psikhoanaliz: lektsii. – М., 1990.
3. Freyjd, Z. Maloe sobranie sochineniy. – М., 2011.
4. Rabotih po psikhiatrii. Psikhogenez umstvennykh rasstroystv [Eh/r]. R/d: <http://bookap.info/psyanaliz/ungpsihiat/>
5. [Eh/r]. R/d: <http://relig-library.pstu.ru/modules.php?name=128Грот>
6. Sergeeva, L.S. Telesno-orientirovannaya psikhoterapiya. – SPb., 2000.
7. Louehn, A. Fizicheskaya dinamika strukturii kharaktera. – М., 1996.
8. Levin, K. Teoriya polya v socialnykh naukakh. – SPb., 2006.
9. Rubinshteyn, S.L. Mastera psikhologii. – SPb., 2013.
10. Kholodnaya, M.A. Informacionno-energeticheskie kharakteristiki razlichnykh tipov kognitivnoy deyatel'nosti / M.A. Kholodnaya, O.V. Tsherbakova // Psikhologicheskii zhurnal. – 2013. – № 5. – Т. 34.
11. Serdyukov, Yu.M. Mozhno li obosnovat' transpersonal'nuyu kartinu mira pri pomothi kvantovykh paradoksov // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2013. – № 1.
12. Boyjko, V.V. Psikhoeenergetika. – SPb., 2008.
13. Aleksandrov, A.A. Psikhoterapiya: uchebnoe posobie. – SPb., 2004.
14. Ol'shanskiy, V. Put' klouna. Istoriya smekhoterapii. – М., 2013.

Статья поступила в редакцию 23.02.14

УДК 615.851

Dmitrieva N.V., Levina L.V., Kozyreva T.S. **NARRATIVE THERAPY OF PERSONS WITH DEVIANT BEHAVIOR.** In this work the most universal and at the same time effective approach for providing of psychotherapy for people with deviant behavior was considered. The basic aspects of narrative therapy have been reviewed. The article recounts practical examples of the use of this approach in work with people, who have some forms of deviant behavior. It also reflects mechanisms, which make possible to diagnose the deviant behavior patterns entering into the condemnation zone. The article also considers the narrative therapy as a method built on constructivism as a new paradigm of understanding of man as a creator of meanings.

Key words: deviant behavior, narrative, narrative therapy, fairy tale, myth, reality, rehistory, addiction, suicidal behavior.

Н.В. Дмитриева, д-р психол. наук, Санкт-Петербургский гос. институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, E-mail: dnv2@mail.ru; **Л.В. Левина**, канд. психол. наук, Московский институт экономики и статистики (филиал г. Усть-Каменогорск), г. Усть-Каменогорск, E-mail: larisa_levina@mail.ru; **Т.С. Козырева**, канд. психол. наук, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: tasko3@rambler.ru

НАРРАТИВНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В представленной статье раскрывается наиболее универсальный и в то же самое время эффективный подход к оказанию психотерапевтической помощи лицам с девиантным поведением. Раскрыты основные аспекты нарративной психотерапии. В работе приводятся практические примеры использования данного подхода в работе с лицами, имеющими некоторые формы девиантного поведения, а также отражаются механизмы, при помощи которых можно диагностировать девиантные поведенческие паттерны, попавшие в зону осуждения. Данная статья рассматривает нарративную психотерапию как метод воздействия, построенный на конструктивизме – новой парадигме понимания человека как создателя смыслов.

Ключевые слова: девиантное поведение, нарратив, нарративная психотерапия, сказка, миф, реальность, реистория, аддикции, суицидальное поведение.

Нарратив, успешно используемый в психотерапии, понимается нами как разговор, как способ изложения истории и как сама история в виде мифа, излагаемого клиентом. Сущность нарратива определяется широким и узким смыслами. В узкой психоаналитической трактовке нарратив понимается как рассказывание клиентами во время сеансов терапии их жизненных историй с последующей интерпретацией. Более широкая трактовка определяет нарратив как процесс продуцирования историй, рассказов, описаний; объединение не очень связанных друг с другом фактов в определенный повествовательный контекст [1].

Известно, что основной задачей психотерапевтического воздействия на девиантное поведение является оказание по-

мощи личности, индивидуально-психологические особенности которой, с нашей точки зрения, наиболее полно проявляются в рассказе, тексте.

Проведенное нами сравнительное изучение эффективности психотерапии девиантных лиц, основанной на анализе рассказов и анализе результатов психодиагностического тестирования, показало, что для исследования личности и определения адекватного способа коррекции целесообразнее уделять более пристальное внимание изучению текста, отражающего историю жизни или проблемы клиента. Мы считаем недостаточной эффективность изучения личности с помощью тестов в процессе психологического воздействия. Анализ результатов тес-

тирования, безусловно, помогает «разложить» личность на некие отдельные, не всегда связанные с ее реальным поведением составляющие, объединение которых в общую схему позволяет получить некий конструкт, носящий, с нашей точки зрения, искусственный характер, например, диагноз оральной, анальной, аддиктивной, девиантной и др. типов личности. Отсюда возрастает значимость нарратива, поскольку личность по-настоящему проявляется в подробном рассказе о себе. Использование тестов более целесообразно для проведения научных исследований, так как научный метод не может базироваться только на анализе материалов «устного народного творчества».

Мы полагаем, что концепция нарративной психотерапии должна основываться на положении о том, что жизнь человека и его отношения формируются на основе накопленных знаний и тех историй, которые он создает, рассказывая о себе другим. Так, например, развитие личности ребенка происходит в процессе его рассказов о том, кто, например, его обидел, что он делал в школе, с какими аддиктивными агентами и препятствиями столкнулся, как он их преодолел (или нет), каким образом пережил реакцию окружающих на проявления его девиантного поведения. Ребенок, как в сказке «1000 и одна ночь», создает тысячи личных историй, которые присутствуют в книге историй его жизни как отдельные странички. Жизнь личности – это совокупность историй с характерными для них эмоциями, чувствами, мотивациями, значимыми ценностями, осмысление которых происходит при пересказе сюжетов. Сообщая о том, что произошло, ребенок создает новые смыслы, оценивая их заново, относя, например, к определенному социальному классу различных персонажей его многочисленных историй.

Кризисы идентичности, как одна из причин девиантного поведения, напрямую связаны с содержанием, смыслом рассказов и выводами, которые, определяя общий рисунок поведения, развивают личность или наоборот – способствуют возникновению девиаций [2, 3]. Так, например, страдающий олигофренией ребенок испытывает трудности в составлении историй, поэтому его личность не развивается. Отсутствие абстрактного мышления при длительно текущих, деформирующих личность девиаций, как вторичное расстройство, также блокирует развитие личности. Следовательно, в контексте нарративной психотерапии слабоумным является человек с недостаточно развитым абстрактным мышлением, имеющий в кладовых своей памяти минимальное количество рассказов.

От того, как именно составляется рассказ, и какую (позитивную или негативную) окраску он имеет, зависит будущее клиента и успех психотерапии. Подтвердим вышесказанное примером.

К нам обратилась 22-х летняя женщина с двумя суицидальными попытками в анамнезе. С детства безнадежно влюблена в своего двоюродного брата, который не отвечает ей взаимностью из-за страха инцеста. Женщина оценивает ситуацию как критическую, а свою жизнь считает бессмысленной. Предъявляет жалобы на невозможность отказаться от употребления большого количества алкоголя и от обременительной связи с любовником, с которым после совместного распития спиртных напитков она дерется потому, что он ее оскорбляет.

В процессе терапии выяснилось, что клиента считает себя виновной, а свою тяжелую и «никчемную» жизнь воспринимает, как наказание за непреодолимое желание вступить в инцестуозную связь с братом. Относится к своему будущему как к катастрофе и делает вывод о том, что с кем бы ни соединила ее судьба, ее постигнут разочарование и трагедия. Негативная окраска сюжетной линии рассказа формирует ее деструктивное отношение к будущему, отражаясь во фразе: «Не хочу ни о чем думать, хочу забыться, поэтому пью, устраиваю драки, и это помогает».

Проводимое вмешательство было направлено на создание реистории: многократного пересказа женщиной первоначального текста таким образом, чтобы в результате произошло изменение смысла передаваемой информации. При этом персонажи рассказа не меняются. Изменяется анализ и осмысление их поступков, мотивов, ментальных состояний и каузаций, трансформируется смысл рассказа, а отсюда и психобиография клиентки. Фактически, в ходе нарративной психотерапии мы вместе с клиентом создаем новую историю (реисторию) ее жизни. Происходящее чем-то напоминает монтаж фильма из отдельных, избирательно подобранных фрагментов.

Анализ особенностей нарративной психотерапии позволил выделить в их числе три основных аспекта:

1. Нарративная психотерапия направлена на обучение клиентов умению отделять жизнь от тех историй и знаний, о которых они повествуют, и которые способствуют возникновению девиаций и препятствуют планированию успешного поведения. Возвращаясь к вышеописанному примеру с 22-летней клиенткой с суицидными попытками в анамнезе, поясним, что выявленный у нее комплекс вины, с позиций нарративной психотерапии, распознается как текст истории под названием «Я – самая несчастная и виноватая женщина», которую она ранее неоднократно рассказывала себе и окружающим. Человек, приучивший себя к таким историям, вряд ли сможет представить себя счастливым и успешным. Пока не изменится смысл и окраска информации, и женщина не отделит ее от реальной жизни, проблема не исчезнет.

Так, например, сегодня неоспоримым является факт неоднократного и многовариантного переписывания истории нашей страны. Ее переделывают под конкретно поставленную задачу. Мы пришли к заключению, что в нарративной психотерапии надо смело переписывать историю жизни клиента под задачу избавления от девиантной проблемы, насколько при этом не стесняясь. Так, до обращения за помощью клиентка считала, что ей необходимо быть несчастной, в связи с существующим у нее комплексом вины и неизбежностью реализации концепции наказания. Устав от жалоб на несчастную судьбу, женщина принимает решение с помощью психотерапевта разобраться в том, а нужно ли ей и дальше быть несчастной? Может быть, приняв правильное решение и изменив задачу, стоит начать жить по-другому? Формулирование новой цели привело к необходимости переписывания первоначальной истории клиентки.

2. В ходе нарративной психотерапии диагностируются девиантные поведенческие паттерны, попавшие в зону осуждения, и осуществляется помощь в изменении стиля жизни.

Происходит поиск того, какие именно полезные для человека, но порицаемые значимыми близкими виды его активности порицаются и не принимаются окружением. В процессе разговора они выводятся из зоны порицания, переосмысливаются и наделяются новым смыслом.

3. Нарративная психотерапия побуждает к созданию мотивации стать режиссером, автором или, по крайней мере, соавтором собственной жизни. К сожалению, значительная часть обращающихся за помощью не считает себя авторами своей биографии. Они искренне полагают, что история их жизни пишется под влиянием особенностей характера, негативного воздействия наследственных, природных, социо-культуральных и многих других факторов, и с этим, по мнению клиентов, надо смириться. Задача специалиста – убедить человека в необходимости взять на себя ответственность за свою жизнь и поставить свою фамилию в авторство текста собственной биографии.

Мировой авторитет в области нарративной философии В.Я. Пропп, исследуя фольклор и морфологию русской сказки, описал типы героев сказок, их функции, соотношения и структуру поступка главного героя [4]. Согласно автору, герой поступает так, а не иначе потому, что он выполняет возложенную на него функцию или миссию. По нашему мнению, логика нарративной терапии должна базироваться на логике поступка героя и логике развития сюжета его рассказа. Необходимость опоры на это положение очевидна. Его использование обеспечивает эффективность терапии, так как, выслушав историю клиента, следует знать о том, что с ней делать дальше.

Мы считаем, что ошибочного или глупого поведения не бывает. Любой вариант неадекватных, с точки зрения окружающих, поступков выбирается клиентом потому, что именно таким способом удовлетворяется его актуальная потребность. Поэтому первостепенной задачей терапии является не исправление поведения, а анализ истории, персонаж которой ведет себя так, а не иначе потому, что этого требует ситуация. Выбор неэффективного поведения оправдывается необходимостью выполнения определенной функции.

Ознакомившись с рассказом, специалист оценивает объем и качество полученной информации. При наличии предположения о том, что в рассказе чего-то не хватает и клиент что-то недорассказал, подаются вербальные и невербальные сигналы о желаемом продолжении. Уловив ожидания терапевта, клиент вспоминает упущенные нюансы.

Конфронтацию клиента (встречу, столкновение) с текстом собственного рассказа мы используем как базовую технику нарративной терапии.

Обратившаяся за помощью девиантная личность выступает в роли рассказчика – «сказочника», который в процессе нарратива мотивирует сам себя на позитивные изменения. Слушая свои истории и начиная в них верить, он поступает в точном соответствии с сюжетом.

Формирование здорового ответственного поведения понимается в нарративной терапии как процесс конструирования новых смыслов. Речь идет о конструктивизме как новой парадигме понимания человека как создателя смыслов. Мы называем конструктивизмом нарративного воздействия процесс конструирования смыслов, при котором в историю клиента вносятся изменения в ходе совместного с терапевтом поиска новых смыслов. Происходит осмысление текстов историй, при котором их сюжеты признаются реальными событиями.

Сны и мифы, содержащиеся в рассказах, в контексте нарративной терапии имеют иное, по сравнению с психоанализом, значение. В ходе их интерпретации осуществляется поиск не скрытых конфликтов и комплексов, являющихся причиной девиантного поведения, а ресурсных состояний, используемых в дальнейшем для создания здоровой личностной и социальной идентичности. Слишком тщательный и конкретный анализ сновидений сужает область личностной идентичности, поскольку нормальная, эффективная, успешная деятельность человека осуществляется, в основном, посредством сознательной активности.

Методологической основой нарративной терапии является изучение первичной реальности человека. Существующая ранее точка зрения о первичности объективно существующего мира (все остальное вторично) трансформировалась под влиянием присущей новому веку культуры отчуждения [5]. Эпоха постмодернизма изменила понимание феномена первичной реальности, под которой мы понимаем рассказ клиента о своей жизни. Его реальность – это процесс говорения. Если в ходе сеанса клиент замолкает, трудно определить особенности и характер его реальности. Мы встречались с такой реакцией у слабоумных и психологически истощенных клиентов с заблокированными ментальными проявлениями.

Идеология нарративной терапии базируется на исследованиях М.М. Бахтина [1]. Согласно автору, наше сознание и чувство Я может существовать только через другого, посредством другого и при помощи другого человека. В случае отсутствия другого, в одиночестве создается воображаемый образ собеседника, общаясь с которым человек спасает себя от психологической смерти. Так, например, лица, страдающие шизофренией, общаются с воображаемыми людьми. Поэтому в некоторых случаях лечить шизофреника, отнимая у него голоса, надо очень осторожно. Описаны случаи, когда это приводило даже к летальному исходу.

С помощью диалога поддерживается активность сознания личности. Другой и даже воображаемый человек – обязательный компонент ощущения самости и идентичности. Психика, с точки зрения М.М. Бахтина, есть непрерывный диалог с самим собой. И, если, например, И.М. Сеченов утверждал, что мысль заканчивается мышечным сокращением [6], то, по мнению М.М. Бахтина, любой внутренний опыт человека заканчивается на границе «Я и другой» [7]. Автор считал, что поскольку у человека нет своей территории, он обречен жить на границах «чего-то». Его жизненный опыт – это пограничный опыт диалога на границе «Я – не Я» и «Я – другой». Пока человек не спит, он постоянно с кем-то коммуницирует. Уснул, значит, потерял границы и впал в состояние глубокого сна. Поэтому одно из известных высказываний Декарта: «Я мыслю, следовательно, существую» в контексте нарративной терапии можно сформулировать как фразу: «Коммуницирую, следовательно, существую».

Пока присутствуют каналы связи с самим собой, окружающими людьми и миром, есть ощущение существования, поэтому принятие истории от клиента, ее редактирование, понимание, анализ, восприятие личности как текста является главной методологической основой современной нарративной терапии. Без разговора с клиентом, без умения «жить» его историями специалист обойтись не может. Телесно-ориентированная психотерапия в этом ключе воспринимается нами как разговор двух «глухонемых», ищущих в мышечных зажимах возможность увидеть историю жизни в скульптурном образе. Следовательно, первичная реальность клиента – это проговоренная реальность. Трудно помочь человеку, не зная и не понимая, в какой реальности он живет, поэтому важно «разморозить» клиента

и так спровоцировать игру его ума, чтобы он без труда смог рассказать об этом.

Анализ случаев успешной терапии показывает, что реистория, соданная на основе рассказа, избавляет клиента от симптома девиантного поведения. Приведем пример.

К нам за помощью обратилась молодая женщина с суицидной попыткой в анамнезе, спровоцированной проблемой симптома. Ее пятилетняя дочь, отсутствующая в этот момент и столкнувшаяся только с последствиями суицида в виде наблюдения за переживаниями матери, начала заикаться. Женщина просила избавить девочку от этого симптома.

По мнению матери, заикание ребенка возникло якобы от испуга. В действительности, девочка отреагировала на семейный разлад, поскольку, как известно, ребенок – это зеркало семьи. После подробного обсуждения проблемы симптома исчез. В процессе создания реистории у матери изменилось ментальное состояние. Она посмотрела «другими глазами» на ситуацию, проблему и роли, которые играют в ней муж, дочь и она сама. Таким образом, с помощью текста новой истории, работая только с матерью, удалось избавить девочку от заикания. Изменилось эмоциональное состояние матери, взаимоотношения с мужем и девочка отказалась от симптома, который перестал быть ей нужным.

Отказ от симптома – сигнал необходимости закончить терапию. В. Сатир описаны критерии окончания семейной терапии [8]. Автор считает, что ее завершение наступает тогда, когда возникает упорядоченность и определенность мыслей и эмоций; когда речь из сумбурной становится понятной и правильной; когда приобретает способность описать полный мотив того, чего хочет именно клиент, а не кто-то из персонажей его истории; когда он начинает рассуждать о том, каким образом он достигнет своей цели, осуществит желания и реализует структурные компоненты мотива.

Личность как самомотивирующий рассказчик, мотивирует себя сама. Так, например, мотивация к отказу от девиантного поведения и ведению здорового образа жизни возникает в историях о здоровье. Рассказ о проблеме, симптоме, болезнях в начале терапии должен в ходе создания ре-истории смениться повествованием о том, что человек собирается делать для того, чтобы стать здоровым. Это единственный осмысленный результат нарративной терапии. При этом совсем не обязательно, чтобы человек отказался от всех симптомов. Какой-то один из них он может и оставить. Важно в этом контексте относиться к проблеме не как к досадной трагедии, а как к сложному психологическому феномену, иногда не требующему полного избавления от всех симптомов. Так, например, при разрыве кровеносного сосуда лучше, чтобы он лопнул в ногу, чем в моторной извилине головного мозга (заметьте, что симптом в обоих случаях один и тот же). Мы считаем, что в данном случае лучше «отдать» симптому ногу, чем голову. Часто болезни проявляют себя именно так, поэтому, если лечить все симптомы, не анализируя первичной и вторичной выгоды от них, можно не улучшить, а наоборот, – ухудшить жизнь человека. Приведем пример.

Допустим, что девиантное поведение (суицидальные попытки девушки с избыточным весом, которую бросил любимый человек), является следствием зависимости от пищи. Успокаивающий и утешающий клиентку процесс неконтролируемого потребления пищи заполнял мучительную душевную пустоту. Перед тем, как приступить к коррекции, следует подумать о поиске заменителя, о новом способе получения удовольствия, который в случае избавления от пищевой аддикции заполнит ощущение пустоты жизни.

Следовательно, основным результатом нарративной психотерапии является рассказ о новом восприятии реальности с осознанием новой идентичности, новых мотиваций и появление ясной картины жизни. Отказ от симптомов или замена одной, более деструктивной социально неприемлемой аддикции (например, наркомании) на менее деструктивную и более социально приемлемую (например, трудоголизм) – это побочный результат. Человек делает свой выбор, решая, оставить симптом или нет, изменив, например, его смысл; уменьшить степень его выраженности или трансформировать в нечто иное, а может быть, проститься с ним навсегда. При этом он лучше психотерапевта понимает, что для него безопаснее: полностью избавиться от всех симптомов, или оставить какой-то из них «про запас», так как иногда ощущение себя абсолютно и полностью здоровым, как это ни парадоксально, может повлечь за собой появление новых проблем.

Мы наблюдали ситуации возникновения иллюзии здоровья, под влиянием которой клиент, внезапно ощутивший себя здоровым, в состоянии эйфории ставил перед собой нереализуемые цели и невыполнимые задачи, выполнение которых привело к негативным последствиям. Отсюда мы делаем вывод о том, что иногда наличие «маленькой» проблемы, имеющей первичную и/или вторичную выгоду, выступает гарантией душевной и физической безопасности. Нарративное воздействие – это не медицинский подход, при котором человека в обязательном порядке необходимо избавить от всех, имеющихся у него болезней.

Пример. Оказавшаяся на приеме 48-летняя женщина-врач рассказала о недавней попытке самоубийства, вызванной полным разрывом отношений с молодым 25-летним любовником, счастливые сексуальные отношения с которым поддерживались в течение четырех лет. Серия пластических операций и суровые ограничения позволили женщине выглядеть значительно моложе паспортного возраста. Медицинское образование помогло излечиться от нескольких хронических заболеваний, беспокоящих клиентку в течение длительного времени. После исчезновения симптомов болезней вела суперактивный образ жизни, укладывавшийся в программу жизни и соответствующий потребностям ее молодого друга. После занятий рафтингом и дайвингом появились жалобы, связанные с «возвращением» отдельных симптомов болезней, на которые она пыталась не обращать внимания, чтобы не испортить созданный с большим трудом имидж молодой и энергичной женщины. Кризис в отношениях с любимым человеком наступил после неудачно закончившейся попытки научиться кататься на горных лыжах, во время которой женщина сломала ногу. Необходимость предстоящего ухода за подругой обернулась исчезновением молодого мужчины, прервавшего отношения неожиданно, грубо и жестко. Длительная депрессия клиентки сопровождалась несколькими суицидными попытками.

Одним из вариантов нарративной терапии является сказкотерапия, использование которой приводит к коренным изменениям в состоянии клиента, в его мировоззрении и в дальнейшей жизни.

В вышеописанном случае после реистории, созданной в виде сказки, женщине стало трудно жаловаться на свою несчастную жизнь и слабость, мешающую избавиться от переживаний. Рассказав и проанализировав придуманную ею самой сказку, женщина поняла, что дело не в слабости, а в нежелании использовать внешние силы и активизировать собственные ресурсы, необходимые для избавления от проблемы. Перестав верить и искать эти силы, она долго страдала от депрессии. Требовалось новое понимание положения, в котором она оказалась.

В авторской сказке прошлое женщины не менялось. Менялся смысл образов, помогающих обнаружить дополнительные силы для решения терапевтической задачи на примере добрых сказочных героев, сумевших привлечь массу всевозможных ис-

точников, дарованных сказочными обстоятельствами в знак благодарности за позитивные мысли и поступки персонажей.

Для создания сказок мы, как правило, пользуемся терапевтическими метафорами Д. Гордона [9], опираясь на следующий алгоритм. Берем метафору, например, из рассказа клиента и составляем план психотерапии, позволяющий найти необходимый ресурс. Пишем текст, например, истории жизни и смерти какого-то вымышленного персонажа, в которую вводятся необходимые для развития сюжета действующие лица. Каждому из них присваиваются определенные роли и функции. Так, например, в контексте вышеописанного примера с 48-летней женщиной, один из персонажей изображает жизнь, второй – депрессию, третий – суицидальную попытку, а четвертый – ресурс, необходимый для успешного переживания кризиса и отказа от девиантного поведения. Придуманная история рассказывается как сказка.

Иногда эту технику использовать не только сложно, но и не интересно, т.к. заранее заданный алгоритм ее применения требует чрезмерной технологичности. Мы предпочитаем работать спонтанно с материалом, который «приходит в голову» произвольно и неожиданно. Когда не знаешь, какую именно информацию придется осмысливать в следующий момент сеанса, работать, безусловно, заманчивее и интереснее (чем писать историю). Однако, во-первых, эффективность нарративной психотерапии существенно возрастает при использовании сказки, а, во-вторых, умение сочинять сказки – весьма полезный навык, которому обучаются все психологи. Мы продолжаем развивать это умение и рекомендуем этот вид деятельности не только своим ученикам, но и всем родителям, поскольку дети очень ценят такие сказки. В них проигрываются и проживаются самые разнообразные мотивы и сюжеты: угроза, нападение, спасение, соревнование и пр. Кроме того, как известно, придумывание сказок помогает родителям улучшить коммуникацию с ребенком.

Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева (2012) предлагают при проведении нарративной психотерапии учитывать следующие положения:

1. Спонтанный рассказ истории имеет целью выражение бессознательных содержаний, касающихся конкретной ситуации.
2. Если рассказываемая история непосредственно не связана с социальным контекстом, она содержит замаскированную информацию об этом контексте. Например, человек сообщает информацию, казалось бы, далекую от того, что происходит в данный момент. Однако в его рассказе все равно содержатся скрытые данные, имеющие отношение к ситуации.
3. Скрытую сторону рассказа необходимо декодировать, расшифровывать и анализировать. Только тогда становится ясным, зачем и с какой целью сообщается именно эта информация и что конкретно происходит между клиентом и психотерапевтом [1].

Использование этих положений обеспечивает эффективность влияния нарративной терапии на отказ от различных вариантов девиантного поведения.

Библиографический список

1. Короленко, Ц.П. Интимность: монография. – Новосибирск, 2012.
2. Дмитриева, Н.В. Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности (на примере лиц юношеского возраста): монография / Н.В. Дмитриева, Л.И. Бочанцева. – Ишим, 2013.
3. Дмитриева, Н.В. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения личности: монография / Н.В. Дмитриева, Л.В. Левина. – Saarbrücken [Э/п]. – Р/д: <https://www.lap-publishing.com/catalog/details/store/gb/book/978-3-8465-8719-5>
4. Пропп, В.Я. Морфология сказки. – Л., 1928. – Сер.: Вопросы поэтики. – Вып. XII.
5. Короленко, Ц.П. Аддикции в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зеркале постмодернизма: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск, 2012.
6. Ярошевский, М.Г. И.М. Сеченов. – Л., 1968.
7. М.М. Бахтин: pro et contra. Личность и творчество М.М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли / сост., вступ. ст. и коммент. К.Г. Исупова, хронограф В.И. Лапуна. – СПб., 2001. – Т. I.
8. Satir, Virginia (1967). Conjoint Family Therapy. Palo Alto, Calif.: Science and Behavior Books.
9. Гордон, Д. Терапевтические метафоры. – СПб., 2003.

Bibliography

1. Korolenko, C.P. Intimnostj: monografiya. – Novosibirsk, 2012.
2. Dmitrieva, N.V. Psikhologicheskie sredstva normalizacii zatrudnennogo obsheniya antisocialnoj lichnosti (na primere lic yunosheskogo vozrasta): monografiya / N.V. Dmitrieva, L.I. Bochancheva. – Ishim, 2013.
3. Dmitrieva, N.V. Psikhologicheskaya korrekciya otklonayushegosya povedeniya lichnosti: monografiya / N.V. Dmitrieva, L.V. Levina. – Saarbrücken [Eh/r]. – R/d: <https://www.lap-publishing.com/catalog/details/store/gb/book/978-3-8465-8719-5>
4. Propp, V.Ya. Morfologiya skazki. – L., 1928. – Ser.: Voprosih poehtiki. – Vihp. XII.
5. Korolenko, C.P. Addikcii v kuljture otchuzhdeniya. Fragmentarnaya identichnostj v zazerkalje postmodernizma: monografiya / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – Novosibirsk, 2012.
6. Yaroshevskij, M.G. I.M. Sechenov. – L., 1968.

7. M.M. Bakhtin: pro et contra. Lichnostj i tvorcestvo M.M. Bakhtina v ocenke russkoj i mirovoj humanitarnoj mihsli / sost., vstup. st. i komment. K.G. Isupova, khronograf V.I. Laptuna. – SPb., 2001. – Т. I.
8. Satir, Virginia (1967). Conjoint Family Therapy. Palo Alto, Calif.: Science and Behavior Books.
9. Gordon, D. Terapevicheskie metaforih. – SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 159.9+616.89

Dmitrieva N.V., Perevozkina J.M., Kozyreva T.S. SHORT TERM PSYCHOTHERAPY IN CONFLICT CONSIDERING.

The article deals with the principles of modern short psychotherapy in dealing with conflict that is oriented to only one problem – search for contradiction that causes the conflict. This psychotherapy shows persons suffering from urgent addiction, revealed in many people of postmodern society, one symptom of which is feeling pressure of time. The research introduces the concept of short-term psychotherapy in resolving conflicts and consequent solution of its problems. The description of psychological care is given.

Key words: urgent addiction, modern short psychotherapy, conflict, postmodern society.

Н.В. Дмитриева, д-р психол. наук, Санкт-Петербургский гос. институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, E-mail: dnv2@mail.ru; **Ю.М. Перевозкина**, канд. психол. наук., зав. каф. психологии личности и специальной психологии, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: kafedrapl08@mail.ru; **Т.С. Козырева**, канд. психол. наук, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: tasko3@rambler.ru

КРАТКОСРОЧНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТА

В статье рассматриваются принципы современной краткосрочной психотерапии в решении конфликта, ориентированной только на одну проблему – поиск противоречия, лежащего в основе конфликта. Это направление психотерапии показано, в частности, лицам, страдающим urgentной аддикцией, выявляемой у многих представителей постмодернистского общества, одним из симптомов которой является ощущение нехватки времени. Представлена концепция реализации краткосрочной психотерапии в решении конфликта и последовательное решение ее задач. Дано описание случаев психотерапевтической помощи.

Ключевые слова: urgentная аддикция, современная краткосрочная психотерапия, конфликт, постмодернистское общество.

Многие из обращающихся к нам за помощью клиентов ориентированы на стремление самореализоваться во всех сферах жизни. Для того, чтобы успешно решить эту задачу, требуется значительное количество времени, которого у многих представителей постмодернистского общества катастрофически не хватает. Участвовавшие жалобы на отсутствие времени, во-первых, в очередной раз подтверждают правомерность выдвинутого нами утверждения о росте числа случаев urgentной аддикции, одним из симптомов которой является ощущение нехватки времени и стремление осуществить как можно большее число активностей в единицу времени, и, во-вторых, необходимости использования в работе с такими клиентами краткосрочной психотерапии [1]. Современная краткосрочная психотерапия в решении конфликта ориентирована только на одну проблему-поиск противоречия, лежащего в основе конфликта. Концепция ее реализации направлена на полный запрет на какие бы то не было совместные с клиентом переживания (переживать за него не надо – это его жизнь) и последовательное решение нижеследующих задач.

1. Выделение основной проблемы. Если обратившийся за помощью клиент чрезмерно возбужден и переполнен жалобами и идеями, терапия начинается с отделения одной проблемы от другой. В результате такой сортировки выделяются основная проблема, ассоциированная проблема и псевдопроблема.

Приведем пример. Молодая девушка 23-х лет – студентка последнего курса университета предъявляла жалобы на лень, мешающую учиться, нежелание работать, неумение обращаться с деньгами (родители давали ей деньги на учебу и помогали материально, но она тратила их по пустякам). Девушка жаловалась, что много раз пыталась найти работу, но задача ее трудоустройства до сих пор так и не решилась. Ее беспокоил произошедший недавно конфликт с мужчиной, с которым она в течение пяти лет проживает в гражданском браке. Этот конфликт она не может разрешить. Все годы учебы мужчина, который намного старше нее, относился к ней хорошо и оплачивал обучение. Недавно девушка влюбилась в молодого человека, с которым быстро установила интимные отношения. Узнавший об этом гражданский муж, устроил скандал и пригрозил полным разрывом отношений. Девушка обратилась с просьбой помочь погасить конфликт, т.к. ее новый друг не мог решить ее финансовые проблемы.

Сортировка проблем позволила дифференцировать их на три группы: основную проблему, ассоциированную с ней проблему и псевдопроблему.

Основная проблема, выделенная с помощью клиентки – неумение управлять и манипулировать мужчинами так, чтобы они выполняли все возникшие у нее желания. **Ассоциированные проблемы** связаны с основной проблемой, их в течение одного сеанса решать бесполезно. В приведенном примере такими проблемами стали лень и отсутствие умения обращаться с деньгами. **Псевдопроблема** – не имеет отношения к основной проблеме и в данном случае маскируется под нерешенную задачу трудоустройства. Обычно клиенты предъявляют псевдопроблемы и скрывают основные. Идентифицировав их с помощью клиента и используя редукцию, мы сортируем их на три группы и в течение сеанса работаем с основной.

При проведении краткосрочной психотерапии делается акцент на реализации золотого правила: необходимость использования **редукции (выделение одной проблемы)** и **утилизации** (умения превратить полученную информацию в нечто, полезное для терапии). Полученный в процессе интервью материал либо организовывается вокруг определенного алгоритма решения проблемы, либо не организовывается. Если информация не будет организована, специалист будет вынужден играть роль сострадателя. Чтобы избежать такого исхода, жалобы своевременно прерываются и клиент **конфронтируется** (намеренно сталкивается) с проблемой. Выслушивать беспрерывный поток жалоб нельзя, его надо останавливать. Некоторые клиенты в течение нескольких лет создают почти параноидную систему мышления, поэтому выслушать все, что они хотели бы сообщить, физически невозможно.

Приведем пример. На приеме одинокая женщина средних лет, похоронившая мать, умершую от рака. В течение полугода беспокоят идеи самообвинения (не смогла присутствовать на процедуре прощания с матерью), страх, тоска, апатия, бессонница, суицидные мысли. Жалуется на свое «предательское» поведение, несмотря на вескую причину, помешавшую вовремя приехать на похороны. После посещения церкви восприняла идею покаяния по депрессивному варианту: ищет в истории своей жизни то, что сделала неправильно и плохо. В ходе терапии обсуждалась терапевтическая идея о том, что прожить жизнь

без греха практически невозможно. При этом следует не казнить себя, не осуждать и, тем более, не изучать свой грех. Надо отвернуться от него, отринуть от себя, и, оттолкнувшись от связанного с ним негативного эмоционально-когнитивного комплекса (эмоций, мыслей, суждений, умозаключений), стараться стать лучше и делать только хорошее. Депрессировать после такого решения уже не было необходимости.

В первые 15 минут после начала сеанса женщина говорила только о своем плохом самочувствии. Во время редукции основной проблемы обрабатывалась только одна идея – бесплезность концентрации на негативе и связанном с ним чувстве вины. Чтобы не дать соскользнуть (переключиться на анализ других проблем) с обсуждаемой темы, создавался *редуктор* в виде прерывания потока слез фразами типа: «Как вы интересно сейчас сказали!», «Давайте запишем вашу мысль», «А что, если мы сейчас ее как следует обдумаем?...». Если этого не сделать, клиента не остановить. Современный человек в силу постоянной спешки и непрерывного бронуновского движения в русле разного рода активностей не имеет необходимых сил и времени, чтобы додумывать идеи до конца. Голова клиентов переполнена незаконченными мыслями.

В ходе редукции проблема проговаривается и создается редуктор посредством придумывания способа, не позволяющего уйти от главной темы.

2. Акцент на главных обсуждаемых темах и образах.

Для выделения главной проблемы необходимо прекратить не только рассказ о жалобах, но и перескивания с одной темы на другую. С этой целью поток информации реорганизовывается. Сначала рассматривается одно, другое, а уже потом – третье. В создании зрительных образов помогает активное использование фантазии. Ведь недаром еще Монтень в «Опытах» писал, что наши фантазии стоят больше, чем наши рассуждения.

Например, к нам обратилась мать двоих детей, собирающаяся уйти от мужа, вступившего в интимные отношения с другой женщиной. Пациентка мучилась, переживала, страдала, устраивала бурные скандалы и грозила выгнать мужа из дома. Двое детей – как свидетели постоянных ссор и конфликтов, со слов матери, находятся в тяжелом неврозе. Она, с одной стороны, намеревается подать на развод, а, с другой, – боится будущих, связанных с потерей мужа, финансовых и физических трудностей. «Вот, – говорит она, – скоро картошку копать, а как я без него с этим справлюсь?».

В первый момент встречи попытки успокоить не прекращающую рыдать женщину оказались безрезультатными. Включив воображение, используя фантазию, мы придумали несколько картинок, описывающих ситуации, с которыми мы якобы встретились по дороге на работу.

Картинка первая. Мы рассказали о том, что встретили на улице уставшую женщину, которая шла из магазина, сгибаясь под тяжестью двух тяжелых пакетов с продуктами. «А ведь могла бы возложить эту функцию на мужа, как вы считаете?», – предложили поразмышлять на эту тему мы.

Женщина продолжала плакать и в нашем воображении возникла картинка вторая, связанная с описанием тяжело нагруженной телеги, которую, подобно Перовской «Тройке», с трудом тащили трое несчастных детей. Прислушиваясь к сделанному нами описанию, клиентка понемногу начала успокаиваться.

Третья картинка оказалась связанной с реальной историей жизни одной из предыдущих пациенток. Женщина – финансовый директор крупного предприятия – связывала сегодняшние психосоматические проблемы с монстром-отчимом, который с детства издевался над ней, заставляя выполнять самую тяжелую по дому и огороду работу. Она с ужасом вспоминала, как они с матерью, живя в деревне, не только сажали, но и вдвоем пололи, окучивали, выкапывали и грузили картошку – составляющую основной продукт их питания. В последствие у клиентки появились симптомы выпадения влагалища, как ответ организма на подъем непосильных для девочки тяжестей, к которым позже присоединился целый комплекс гинекологических страданий.

После того, как слезы прекратились, и женщина успокоилась, ей были заданы четыре вопроса: чего вы хотите, что для этого делаете, эффективны ли ваши действия и что можно сделать еще для того, чтобы они стали более эффективными. В ответ на вопросы клиентка начала составлять план ответственного поведения не только по возвращению мужа в семью, но и по укреплению отношений в интимной диаде с целью предотвращения возможного в будущем адюльтера.

Практика показывает, что грамотные и обдуманные решения принимаются в спокойной доверительной обстановке. Наша задача – оказать помощь в принятии решения, создании плана и в запуске процесса формирования мотивации, направленной на выполнение поставленных задач.

Согласно нашим наблюдениям, жен, не принимающих решения, легко разжалобить. Этим часто пользуются их мужья, имеющие, например, алкогольные проблемы.

Несмотря на любую степень тяжести обсуждаемой проблемы, психотерапевту не следует разделять переживания клиента. Необходим план решения проблемы, сконструированный на основе ответа на вопрос: «Что вы в связи с этим конкретно будете делать?». В приведенном примере с изменой мужа переживания рыдающей клиентки упорядочивались так, чтобы появилась возможность «просмотреть» несколько (одну за другой) предложенных ей картинок. Метафорически такая работа напоминает действия грамотного юриста, рассматривающего представленные ему документы в определенном порядке, разложив их по приоритету, значимости и доступности для понимания.

Вслед за составлением плана начинается поиск удовлетворяющей клиента альтернативы, направленной на решение проблемы.

3. Конфронтация с основной проблемой и поиск в ней непреодоленного противоречия.

Известно, что в основе любой проблемы лежит непреодоленное и неразрешимое на момент обращения за помощью противоречие. Когда человек защищается (в вышеприведенном примере – плачет), он уходит от поиска противоречия, основанного на конфликте мотивов, потребностей и пр.

Контекст психотерапевтической реальности требует обязательной дифференциации истинного конфликта от ложного.

Истинный конфликт – это столкновение истинных, реальных противоречий. Как бы вы не старались, вам не удастся придумать решение, удовлетворяющее обе противоборствующие стороны. О таком варианте неразрешимого антагонистического противоречия с абсолютной точностью писал И. Губерман:

«В хорошем споре равно жалко

И дурака, и мудреца,

Поскольку истина – как палка

Всегда имеет два конца» [2].

Единственным способом устранения противоречия является синтез на уровне мышления, осуществляемый с помощью диалектической работы. А в реальной жизни такие конфликты либо решаются, либо нет. При истинном конфликте – не решаются.

Процесс разрешения псевдоконфликта – это такое психическое состояние, при котором принимается решение, нейтрализующее (синтезирующее) имеющиеся противоречия. Псевдоконфликт разрешить можно, а истинный – нет. Следовательно, избавление от псевдоконфликта требует мужества для его разрешения, а в случае истинного конфликта необходимо набраться терпения и спокойствия, чтобы смириться с тем, что изменить нельзя.

Подчеркивая важность умения терпеть, мы часто рассказываем клиентам такой анекдот. Журналистка спрашивает миллионера:

– Скажите, в чем секрет вашего успеха?

– Терпение, мой друг, терпение.

– Но я могу назвать тысячу вещей, где не поможет никакое терпение.

– Например?

– Носить воду в решете.

– Вы не правы, просто надо взять решето и иметь терпение дожидаться зимы.

Простым примером псевдоконфликта служит стремление избавиться от лишнего веса в сочетании с гиподинамией и приемом большого количества высококалорийной пищи. Налицо противоречие между желанием быть стройной и в то же время вкусно есть. Речь идет о псевдоконflikте потому, что можно придумать действие, которое разрешает это противоречие: снижение количества и калорийности пищи и физическая активность. При соблюдении этих условий конфликта не будет. Псевдоконфликт сохранится в случае нежелания найти решение и сделать правильный выбор.

Истинные конфликты решения не имеют. Например, нелюбимой жене хочется немедленно вернуть ушедшего к другой женщине мужа, а действенных способов решения этой задачи

у нее нет. Может ли она придумать такое действие, которое разрешит это противоречие? Активное и агрессивное вмешательство в отношении мужа с новой сексуальной партнершей, которое планировала клиентка в вышеописанном примере, только бы ухудшило ситуацию. Эффективная тактика должна быть другой. Для решения истинных конфликтов ничего делать не надо, надо терпеливо ждать, но ожидание следует заполнить приятными видами активностей, находящихся под нашим контролем. В ожидании возвращения «блудного» мужа можно начать работу над совершенствованием тела, ума, внешнего вида, души. Наблюдение в таких случаях за невротическими личностями показывает, что они, как правило, всегда торопятся, не умея отделить одно от другого, а психологически здоровые люди дифференцируют истинный и псевдоконфликт.

Таким образом, поскольку истинный конфликт требует смирения, необходимо научить человека умению спокойно терпеть. Вспоминаем простой, но универсальный рецепт: чтобы успокоиться – считайте до 10. Если ничего сделать нельзя, учитесь жить и в таких условиях. Ожидайте перемен, но с пользой для себя, занимаясь развивающими личностные вешами. Отвернитесь от этих сторон жизни, откажитесь от рассуждений и размышлений о них, обратив взгляд на то, что действительно требует внимания.

Чрезвычайно важно вовремя обнаружить псевдоконфликт, помочь человеку установить его суть. Например, в НЛП эта задача решается следующим образом. Налаживается сигнальная связь с бессознательным с целью получения качественной информации, с помощью которой человек начинает доверять самому себе и своим способностям. В НЛП это делается манипулятивно и выглядит примерно так: «Я сейчас обращаюсь к вашему внутреннему Я. Действительно ли оно хочет сейчас решать эту проблему? Да, или нет? Ответом на эти вопросы могут быть покалывания в теле, подергивание века и др. Возможен и другой способ решения этой задачи в виде обсуждения вопроса о том, испытывает ли в действительности человек состояние, похожее на правду, доверяет ли он себе и пр.

4. Диагностика в выделенных темах личного интереса клиента (интенции-намерения), определяемого как желание решить жизненно важную задачу. В примере с адюльтером мужа личный интерес обратившейся за помощью жены заключался в стремлении восстановить семью и привести ее в состояние гармонии. Реализация этого желания являлась решением жизненно важной для клиентки задачи.

При появлении на данном этапе терапии определенных трудностей можно свести идеологию терапии к потребности, которую человек пытается удовлетворить. Помня о разнице в классификации потребностей, например, у В.Г. Лассера и А. Маслоу, следует определить в намерении человека ту потребность, которую он не может удовлетворить. Снова возвращаясь к примеру с адюльтером мужа, можно предположить, что неудовлетворенная потребность жены заключалась в недостатке любви и признания. С одной стороны, женщина хотела быть любимой мужем, а, с другой, – необходимой любви и признания значимости ее роли как сексуальной партнерши она не получала. Отсюда – конфликт. Задача терапевта – сделать так, чтобы клиент расширил диапазон своего доверия. Доверившись специалисту, он признается в наличии неудовлетворенной потребности.

5. Отделение интенции от форм поведения. Сущность любого намерения должна сепарироваться от поведенческих проявлений, которые в свою очередь, могут быть успешными и неуспешными.

Приведем пример. Как известно, одной из невротических потребностей является потребность во власти. Устройство современного общества таково, что потребность во власти рассматривается как нормальное желание, т.к. власть олицетворяет возможность иметь, обладать, контролировать. Присущее властной личности стремление быть сильным и компетентным может реализоваться в удачной и неудачной форме. Если человек, наделенный властью – хороший хозяин, созидатель, вокруг которого кормятся десятки или сотни счастливых людей и такое компетентное руководство приносит удовлетворение ему самому и окружающим, речь идет об эффективном поведении. В противном случае, если, например, власть над другими достигается с помощью шантажа или симптомного поведения (истерии), имеется в виду неэффективное поведение.

Лучшим вариантом решения данной задачи является прямое обсуждение проблемы и анализ того, что реально хочет кли-

ент. Альтернативой прямого диалога может стать косвенный, гипнотический обходной путь вступления в контакт с творческим «Я», используемый в НЛП. Заметив сигнал присутствия креативного «Я», ему дают название и, опираясь на сигнальную систему, закладывают и запускают процесс выработки альтернатив.

6. Проработка альтернатив

6.1. Использование воображения с целью придумывания альтернативных форм поведения. Обсудив возможные варианты решения проблемы, клиент прокручивает их в уме, представляя на внутренней сцене основную фабулу их реализации. Так, например, клиенту с неудовлетворенной потребностью во власти и силе задается вопрос: «Как вы считаете, в чем проявляются ваши власть и сила?», «Что вам необходимо для того, чтобы почувствовать себя сильным?», «Как вы определите, что вы стали сильным?» и пр.

Основные трудности, возникающие при решении данной задачи, заключаются:

Во-первых, в напряжении, возникающем у клиента при прямой стыковке образов воображения (проигрывания в уме последствий выбираемых альтернатив) и намеченных для их реализации действий. К сожалению, большинство клиентов не проявляет должного уважения к самой игре ума. Воображение считается многими пациентами чем-то вроде детских фантазий, не достойных внимания взрослого человека и рассматриваемых в качестве вспомогательной функции психики. На самом деле, такая недооценка воображения тормозит принятие грамотного решения, поскольку именно эта функция относится к числу главных познавательных процессов.

Во-вторых, клиенту трудно принять положение о том, что все, о чем он подумал и вообразил, вовсе не обязательно осуществлять. Колоссальную значимость имеет сам процесс размышления над фактами и действиями, не требующими немедленной реализации. Труднее всего освободить пространство воображения для креативного поиска, для создания, может быть, самых невероятных форм воплощения игры ума. Умение активизировать креативный центр, разрешить себе запуск процесса игры и создания на этой фазе альтернатив, дарит много шансов, обеспечивающих нахождение выполнимой формы поведения. Следовательно, проработка альтернатив – это зримая форма успешного поведения.

Приведем пример. Возвращаясь к случаю адюльтера мужа, напомним, что главной задачей жены являлось восстановление семьи и пробуждение утраченного к ней сексуального интереса. После выявления у женщины стремления стать сильной и властной задаем вопрос: «Каким способом можно приобрести власть над мужем?». Углубившись в обдумывание альтернативных моделей достижения этой цели, женщина ответила: «Представляю, как он приходит с работы, а я встречаю его красивая, стройная, ухоженная, обворожительная, сексуальная и неотразимая. Он влюбляется в меня повторно и наши отношения изменяются». Одним словом, все происходит как в сказке, героиня которой «...и румяна, и бела, и лицом, и всем взяла...».

«Возможен второй путь, – продолжила женщина, – я давно живу со своим мужем и знаю, что главной целью его жизни всегда являлись деньги. Практически каждый день он цитирует И. Губермана:

Не зря у Бога люди часто просят

Удачи и успехов в деле частном.

Хотя нам деньги счастья не приносят,

Но с ними много легче быть несчастным» [2].

Внезапно слыхавшись, клиентка тут же отвергла эту альтернативу завоевания внимания мужа, вспомнив про свою маленькую зарплату.

В ответ на заметное огорчение, появившееся на ее лице, мы спросили о том, что, с ее точки зрения, могло бы стать эрзацем финансовой силы. Обсудив возможные варианты ответа, женщина согласилась с наличием таких заместителей, как высокий интеллект, власть, информированность, социальная независимость и свобода. Отсюда вывод: сила женщины – в ее уме и утонченной хитрости, умении переиграть мужчину, предвидеть последствия его действий и видеть на несколько ходов вперед [3].

6.2. Детальное обсуждение, обдумывание и выбор самой подходящей и выполнимой альтернативы. Придуманное в ходе предыдущего шага способы решения проблемы прогоняются через оценочный внутренний центр, где они выносятся на открытое обсуждение со всеми субличностями с получением позитивной резолюции от каждой из них. Если ни одна из создан-

ных в воображении альтернатив не вызывает одобрения, процессы комбинирования и рекомбинации происходят до тех пор, пока вновь рожденные альтернативы не перестанут вызывать раздражения. Возможен и другой путь – использование метода исключения (рассуждаем способом от противного: что хорошего, например, в деньгах или женской хитрости? Выбор делается из оставшихся в процессе отсеивания 2-3-х последних вариантов).

6.3. *Принятие альтернативы, ее реализация, планирование ответственного поведения.*

Реализация этой задачи требует умения увидеть все созданные в воображении картинки не как сукцессивный (состоящий из отдельных фрагментов), а как симультанный (целостный) образ. Надо не рассуждать, а увидеть этот образ. Симультанность исключает любые словесные характеристики. Все, что клиент декларирует, он, как правило, не выполняет. «Хорошо было бы заняться зарядкой и привести в порядок фигуру» – рассуждает покинутая мужем жена. До тех пор, пока в ее воображении не появится образ, провоцирующий вспышку гормональной активности, эффективного поведения не будет. Образ и рассу-

ждения о нем – слишком разные характеристики активности. При этом бывает полезно бросить ретроспективный взгляд в прошлое и вспомнить, чего когда-то очень хотели и как добивались, не смотря ни на что [4; 5].

Главное на этом этапе – обеспечить осуществление процедуры выбора, принятия и выполнения решения.

Основным психотерапевтическим действием в современной когнитивной психотерапии, как известно, является рефрейминг. Выделив альтернативы и запустив работу творческого «Я», человек вовлекается в игру с самим собой. Важно убедить, что внутри у него есть это креативное «Я», и если освободить его от ответственности и страха за сделанный выбор, клиент выберет самую лучшую альтернативу.

Далее предлагается представить результат выбранного решения в будущем. Так, например, в случае с адюльтером мужа женщина увидела в представленном будущем влюбленного в нее мужа, счастливую себя и здоровых и радостных детей. И поскольку эти картинки ей понравились и совпали с ее ожиданиями, план по решению проблемы был составлен.

Библиографический список

1. Короленко, Ц.П. Аддикции в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зазеркалье постмодернизма: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск, 2012.
2. Губерман, И. Путеводитель по стране сионских мудрецов / И. Губерман, А. Окунь. – М., 2013.
3. Короленко Ц.П. Сексуальность в постсовременном мире: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск, 2011.
4. Дмитриева, Н.В. Терапия негативных воспоминаний Современные проблемы науки и образования / Н.В. Дмитриева, Ю.Ю. Кушнерова, Т.С. Козырева. – 2013. – № 5 [Э/п]. – Р/д: URL://www.science-education.ru/111-10316
5. Дмитриева, Н.В. Техники работы с прошлым при нарушениях интимности / Н.В. Дмитриева, Т.С. Козырева // Проблемы развития: наследственность и среда: материалы X Всероссийской научно-практич. конф. (с международным участием) «Актуальные проблемы специальной психологии». – Новосибирск, 2011.

Bibliography

1. Korolenko, C.P. Addikcii v kul'ture otchuzhdeniya. Fragmentarnaya identichnost' v zazerkalje postmodernizma: monografiya / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – Novosibirsk, 2012.
2. Guberman, I. Putevoditel' po strane sionskikh mudrecov / I. Guberman, A. Okunj. – M., 2013.
3. Korolenko C.P. Seksual'nost' v postsovremennom mire: monografiya / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – Novosibirsk, 2011.
4. Dmitrieva, N.V. Terapiya negativnykh vospominaniy Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya / N.V. Dmitrieva, Yu.Yu. Kushnerova, T.S. Kozihreva. – 2013. – № 5 [Eh/r]. – R/d: URL://www.science-education.ru/111-10316
5. Dmitrieva, N.V. Tekhniki rabot s proshlim pri narusheniyakh intimnosti / N.V. Dmitrieva, T.S. Kozihreva // Problemih razvitiya: nasledstvennost' i sreda: materialih X Vserossiyskoy nauchno-praktich. konf. (s mezhdunarodnym uchastiem) «Aktual'niye problemih special'noy psikhologii». – Novosibirsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

Раздел 3

ФИЛОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

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

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

УДК 811: 112. 2

Berzina G.P. VERBALIZATION OF FRAME-SCENARIO DULDEN IN MODERN GERMAN. The article contains the description of verbal means of actualization of a frame-scenario DULDEN in modern German. The frame is considered as a scenario, as a scheme and a form of activity at the same time. The frame-scenario allows showing up the language means used in a concrete function, including the periphery, for the description of the concessive relations in German, in the most efficient way. A speaker chooses the necessary meaning thanks to existence of a frame-scenario.

Key words: frame, frame-scenario, subframe, concessive relations, patience, verbalization.

*Г.П. Берзина, канд. филол. наук, доц., проф. каф. иностранных языков Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск,
E-mail: bgp55@mail.ru*

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ ФРЕЙМА-СЦЕНАРИЯ DULDEN В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Статья содержит описание вербальных средств объективизации фрейма-сценария DULDEN в современном немецком языке. Фрейм рассматривается как сценарий, как схема и форма деятельности одновременно. Сценарий позволяет наиболее полно выявить языковые средства, используемые в конкретной функции, включая периферию, для описания уступительных отношений в немецком языке.

Ключевые слова: фрейм, фрейм-сценарий, субфрейм, уступительные отношения, терпение, вербализация.

Основная задача данной статьи сводится к систематизации вербальных средств репрезентации фрейма-сценария DULDEN *терпеть, уступать*. Актуальность исследования определяется отсутствием описания и систематизации лексических средств объективизации категории уступительности на материале немецкого языка. Исследование феномена уступительности в ракурсе выявления концептуальных структур способствует, на наш взгляд, более глубокому пониманию специфики семантики уступительных лексем в немецкой языковой картине мира. Группа слов-репрезентантов фрейма-сценария DULDEN выделялась нами при помощи данных таких толковых словарей немецкого языка как «Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache» [1], «Deutsches Wörterbuch» [2], «Die Sinn- und sachverwandten Wörter» [3].

Исходя из того, что в основе человеческого мышления лежат операции над знаниями, учеными были разработаны специальные модели для их представления. Единицами представления знаний рассматриваются схемы, когнитивные карты, концепты, рамки, сценарии, фреймы. Под фреймом понимается некая исходная структура, служащая для представления стереотипной ситуации в понимании М. Минского [4; 5, с. 43–67; 6, с. 36–38; 7]. Фрейм – это смысловой каркас стереотипной (заданной определенным набором компонентов, способных идентифицировать) ситуации.

Формально фрейм представляют в виде двухуровневой структуры узлов и отношений: 1) вершинные узлы, которые содержат данные, всегда справедливые для данной ситуации

и 2) терминальные узлы или слоты, которые заполняются данными из конкретной практической ситуации и часто представляются как подфреймы или вложенные фреймы [4]. Активизируя фрейм через данные второго уровня, мы воссоздаем всю структуру этой ситуации в целом. Фрейм любого уровня обобщенности может быть представлен пропозицией, а фреймовая сеть – системой пропозиций [8, с. 197].

Под фреймом-сценарием мы понимаем некоторое множество простых пропозиций, объединенных как составные части в одно целое. Специфичность сценарного фрейма или фрейма-сценария заключается в том, что сценарий ориентирован на процедурное представление знаний или таких типов знания, которые по сути своей процедурны и декларативны. Декларативное представление описательно, его лингвистическим аналогом являются традиционные словарные толкования лексем с конкретным значением. В процедурном варианте знание интерпретируется не как множество характеристик (интегральных и дифференциальных), а как совокупность процедур, характерологических для функционирования объекта или типичных для того или иного действия [9, с. 7–8].

Мы будем использовать фрейм-сценарий как концептуальную структуру с декларативно и процедурно-ориентированными знаниями. Первостепенную роль в порождении альтернативных способов отражения события играют семантические предикаты, представляющие собой основу фреймовой структуры. Предикат с его аргументами образуют концептуальную основу, каркас пропозиции.

Ядро фрейма содержит постоянные для данной ситуации понятия, а его слоты, или терминальные узлы, задают параметры, которые дополняются конкретной информацией и предполагают определенные способы обработки знаний. Обязательные компоненты фрейма репрезентирует универсальная пропозициональная схема *субъект – предикат – субъект – объект*.

Фрейм-сценарий входит в пропозицию на правах субфрейма, то есть как единица более низкого уровня. Каждый субфрейм – это мини-модель фрейма, в состав его сложной структуры включены более мелкие в иерархии когнитивные единицы – слоты или терминальные узлы. Терпение как способность стойко переносить неудобства, лишения, страдания соотносится с весьма обширным классом ситуаций, частотных для повседневного опыта человека. Терпимость – это свойство, умение терпимо относиться к чему-либо. Оба понятия соотносятся немецкой культуре с доминантными нормами поведения.

В толковых словарях немецкого языка лексема *dulden* определяется следующим образом: 1) *etw. ohne Auflehnung, Klagen still, mit Geduld ertragen; sie duldet standhaft, ohne zu klagen, tapfer, ergeben, schweigend*; 2) *etw. erlauben, zulassen; ich dulde keine Widerrede, Kritik, keinen Widerstand, Ungehorsam; jmdn. dulden* [10].

2. Aus Nachsicht fortbestehen lassen, ohne ernsthaften Widerspruch einzulegen oder bestimmte Gegenmaßnahmen zu ergreifen; zulassen, gelten lassen; 2) (*gehoben*) etwas Schweres oder Schreckliches mit Gelassenheit ertragen. Beispiele: *etwas stillschweigend dulden; keinen Widerspruch dulden; Ausnahmen werden nicht geduldet; standhaft, still, ergeben dulden; er duldet, ohne zu klagen* [11].

3. Mit Gelassenheit, Gleichmut, Ergebung widerwärtiges ertragen. *Man duldet was man nicht dādern kann. Ich dulde keinen Widerspruch*; 2) Ertragen mit Nachsicht, zulassen, geschehen lassen, gestatten, vergönnen. *Er duldet die Unarten des Knaben* [12].

4. Still leiden er duldet schweigend, standhaft; 2) ertragen, erdulden; nichts einwenden gegen, erlauben, zulassen [2]. В приведенных словарных дефинициях выделяются следующие доминантные концептуальные признаки: 1) покорно терпеть, переносить, переживать что-либо неприятное молча, стойко, без сопротивления; 2) что-то допускать, позволять, разрешать; 3) мириться с неприятной ситуацией.

Рассмотрим более подробно элементы метаязыка когнитивного моделирования плана содержания языковых выражений, который используется нами для описания процедур порождения лексем уступительной семантики. Когнитивное описание языковой единицы предполагает построение концептуального образа или концептуального представления соответствующей языковой сущности. Фрейм-сценарий ситуации *DULDEN* вербализуется в языке предложением как пропозициональным знаком. То есть каждая внеязыковая ситуация в языковом сознании отражается как некоторое типизированное событие в виде определенной формулы, определенного состава компонентов и их конфигурации.

(1) *Er wollte dagegen Einspruch erheben, musste es aber doch dulden* [13]. Он хотел выразить протест, но все-таки вынужден был это терпеть.

Заполнение элементов сценария субфрейма *DULDEN* происходит следующим образом: 1) *идентификация ситуации*: субъект соглашается, мирится с существующими условиями; 2) *базовая модель*: субъект – предикат принуждения – каузатор – пациент; 3) *условия ситуации*: объективная или субъективная необходимость, вынужденность, цель; 4) *последовательность целенаправленных сцен* имплицитно как общепринятая цепочка действий. Кроме компонентов базовой модели сценарий субфрейма *DULDEN* включает такие компоненты как *пространство, время, обстоятельства, наблюдатель, результат, цель*.

Терпеть что-либо – это означает, испытывая состояние физического неудобства, боли, страдания, состояние внутреннего беспокойства, раздражения, переносить все стойко и безропотно, проявлять спокойствие и выдержку, пассивно подчиняться и мириться с существованием кого-либо, чего-либо неприятного, вызывающего отрицательные эмоции.

(2) *Ich kann dir kaum schildern, was ich in der letzten Zeit in diesem Hause erlitten habe* [14, с. 245]. Я едва ли могу описать тебе, чего я натерпелся в этом доме за последнее время. *Sie ließ ihm seine Grobheit hingehen. Она спустила ему (стерпела) его грубость*.

Субфрейм *DULDEN* моделирует ситуацию, в которой субъект, преследуя определенную цель, находясь в безвыходном состоянии, мирится с существующим положением дел, хотя на самом деле он против таких условий. *Viel schlucken müssen* – терпеть критику, подвергаться строгой критике; *sich in eine Rolle hineinfinden / sich abfinden* – смиряться со своей ролью; *jmds. Worte, jmds. Vorwürfe geduldig hinnehmen* – терпеливо сносить (проглатывать) чьи-либо слова, чьи-либо упреки; *eine Beleidigung (Vorwürfe) in sich hinein fressen* – проглатывать обиду (упреки); *lieber herunterschlucken* – лучше промолчать; *sich etw. gefallen lassen (erdulden)* – покорно сносить (не имея возможности защитить себя).

(3) *Sie musste in der Ehe mit diesem kranken Mann viel erdulden* [14, с. 245]. Она должна была многое вытерпеть в браке с этим больным человеком.

(4) *Ich fange an, alles zu ertragen, alles zu schlucken, auch das Dummste, auch das Hässlichste* [H. Hesse. Kurgast, S. 73]. Я начинаю все терпеть, проглатываю все, даже самое глупое, самое безобразное. Способ воздействия на адресата с целью изменить его поведение или добиться смирением своей четко поставленной цели.

В структуре субфрейма *DULDEN* можно выделить как облигаторные компоненты, характеризующие неизменностью содержательного наполнения, так и необлигаторные компоненты. Облигаторными компонентами являются *принуждающий, приказывающий* (каузирующее лицо) – субъект-антропоним, представленный одиночным или коллективным субъектом, *каузируемый субъект, предикат принуждения* – глагол со значением требования уступить и терпеливо пережить событие. В структуре выражен высокий социальный статус принуждающего, отражено социально обусловленное принуждение, направленное сверху-вниз.

(5) *Sie wird bei diesen Leuten sehr schlecht behandelt, aber sie duldet still* [14, с. 245]. Эту люди очень плохо с ней обращались, но она тихо всё переносит.

(6) *Wäre ich nun ein vernünftiger, normaler Mensch wie andere, so würde ich mich leicht in die Lage schicken. Ich würde nachgeben, da nun einmal zwei Stärker sind als einer ...* [H. Hesse. Kurgast, S. 52]. Будь я рассудительным, нормальным человеком, как другие, я легко бы (уступил) примирился со своим положением. Сдался бы, понимая, что двое сильнее одного ...

Обращаясь к внутрифреймовым процессам, следует отметить диффузность, размытость границ между выделенными субфреймами, их взаимодействие и наложение друг на друга. На языковом уровне это проявляется, например, в возможности использования глаголов собственным принудительного действия *dem Druck der öffentlichen Meinung nachgeben* – уступать под давлением общественного мнения; *vor jmdm. den Nacken beugen / sich unterordnen* – подчиниться кому-нибудь; *sich etw. gefallen lassen (erdulden)* – покорно сносить; *seinen Rücken beugen* – покориться; *etw. mit Geduld tragen* терпеливо сносить (что-л.) для передачи значений, традиционно выражаемых глаголами приказания и требования. Семантическая структура перечисленных лексем эксплицирует уступление в самом общем виде.

(7) *Was der Mensch an sich oder andern nicht bessern kann / das muss er mit Geduld ertragen bis Gott es anders fügt* [15]. То, что человек в себя или других не может улучшить / это он должен выносить с терпением до тех пор, пока бог это по-другому решит.

Как правило, субъект терпения выражен существительным определенной семантики или местоимением. В семантической структуре лексемы терпения содержится характер субъекта и адресата (одушевленный, конкретный, пассивный). Терпение может превратиться в апатию, беспомощность, покорность, равнодушие: *über Mängel hinwegsehen* закрыть глаза на недостатки; *nicht hören auf etw. / auf unangenehmes* пропускать мимо ушей что-нибудь; *sich über etwas hinwegsetzen (unbeachtet lassen)* не обращать внимания на что-то; *die Augen verschließen vor etw. / jmdn. durch den Finger sehen / ein Auge zudrücken* закрывать глаза, намеренно не обращать внимания на что-либо, не замечать чего-либо (обычно неприятного, нежелательного или предосудительного). Уступчивость проявляется как приспособление, игнорирование реального положения дел.

(8) *Glücklich die Menschen, welche sich leichten Sinnes über Verhältnisse und Begebenheiten hinwegsetzen können, welche anderen als unüberwindliche Hindernisse den Weg sperren!* [16]. Счастливы те люди, которые могут терпеливо и с легким сердцем переносить отношения и события, что для других является ничем иным как непреодолимые преграды, блокирующие путь!

Сема покорности, согласия с ситуацией, уступление содержится во фразеологических высказываниях: *da ist halt nichts mehr zu machen / da beißt die Maus keinen Faden ab* тут уж ничего не поделаешь; *hier ist nichts (mehr) zu wollen* здесь уже ничего не поделаешь; *da kann man / dagegen lässt sich nichts tun* тут / с этим ничего не поделаешь; *das ist Schicksal* так судьбе угодно, *такое уж судьба*. Von mir aus, meinen Segen hast du / hab ich / haben Sie. Так и быть. Пусть будет так. Выражение согласия, уступки, иногда после колебаний.

Субфрейм *DULDEN* уступить – терпеть что-либо можно отнести к числу регулятивов, определяющих нормы поведения в обществе, приспособительных отношений. Уступать, терпеть – это способность терпеливо делать что-либо неприятное в течение долгого времени, несмотря на препятствия без жалоб и без потери самообладания, мириться (соглашаться) с наличием и существованием кого-либо или чего-нибудь. Это содержание лексем входит в сферу волевых отношений (человек ведет себя не так, как он того хотел бы) и устанавливает связь с нравственными категориями.

Уступать, терпеть – это качество характера человека, создающее определенную модель поведения. Эта модель проявляется в актах общения, взаимодействия нескольких человек (сдержанность, бесконфликтность, покорность, уступчивость, умение промолчать, выслушать ...).

(9) *Dieser Missstand hat lange genug Duldung erfahren. Мы слишком долго мирились с этим ненормальным положением. Sie ließ es geschehen. Она позволила этому случиться (она допустила это)* [14, с.763].

(10) *Lieber Unrecht leiden als Unrecht tun, lieber selber den Tod erdulden, als andere töten* [17]. Лучше несправедливость терпеть, чем несправедливость совершать, лучше быть убитым, чем других убивать.

Модусно-диктумные конструкции со значением мотивированного поведения репрезентируют многокомпонентные уступительные ситуации, звенья которых не эксплицируются в конкретном высказывании, представлены семантическими вариантами, выделение которых зависит от семантики предиката подчинения.

Приведенные примеры (1-10) подтверждают положение о том, что в лексемах уступительной семантики сконцентрированы знания о социальных процессах. Совершая социальные действия, индивид испытывает на себе воздействие других индивидов и сам хочет оказать на них определенное воздействие. Социальные отношения предполагают наличие социальной иерархии участников ситуации, или их субординации.

Поскольку когнитивные способности человека и усвоенные им модели познания непосредственно и регулярно выражаются в языке, то языковые структуры являются важным источником сведений о базовых ментальных представлениях. Проведенное исследование дает основание для того, чтобы говорить о достоинствах фреймового анализа для адекватной интерпретации смысла и способствует дальнейшему раскрытию механизмов категоризации и концептуализации окружающего мира и внутреннего мира человека.

Библиографический список

1. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache / Hrsg. Klappenbach R. u. Steinitz W. Bd. 1–6. – Berlin, 1978.
2. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch. – Gutersloh, 1978.
3. Duden. Sinn- und sachverwandte Wörterbuch. – Mannheim, 1986.
4. Минский, М. Фреймы для представления знаний. – М., 1979.
5. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж, 1996.
6. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов, 2002.
7. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка.
8. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
9. Баранов, А.Н. Концептуальная модель значения идиомы / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский // Когнитивные аспекты лексики. – Тверь, 1991.
10. Deutscher Wortschatz Universität Leipzig [Э/п]. – Р/д: <http://www.dwds.de/?qu=dulden>.
11. DUDEN Wörterbuch [Э/п]. – Р/д: <http://www.duden.de/rechtschreibung/dulden>.
12. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm [Э/п]. – Р/д: <http://woerterbuchnetz.de>.
13. Projekt Gutenberg –DE [Э/п]. – Р/д: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/6698/3>.
14. Толковый немецко-русский словарь синонимов / под ред. Г.И. Ворониной. – М., 2006.
15. Projekt Gutenberg –DE [Э/п]. – Р/д: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/778/16>.
16. Projekt Gutenberg –DE [Э/п]. – Р/д: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/75/10>.
17. Projekt Gutenberg –DE [Э/п]. – Р/д: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/5227/4>.

Bibliography

1. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache / Hrsg. Klappenbach R. u. Steinitz W. Bd. 1–6. – Berlin, 1978.
2. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch. – Gutersloh, 1978.
3. Duden. Sinn- und sachverwandte Wörterbuch. – Mannheim, 1986.
4. Minskiy, M. Freymih dlya predstavleniya znaniy. – M., 1979.
5. Babushkin, A.P. Tipih konceptov v leksiko-frazeologicheskoy semantike yazihka. – Voronezh, 1996.
6. Boldirev, N.N. Kognitivnaya semantika. – Tambov, 2002.
7. Fillmor, Ch. Freymih i semantika ponimaniya // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. – M., 1988. – Vihp. 23. Kognitivnihe aspektih yazihka.
8. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazihk i yazihkovaya lichnostj. – M., 1987.
9. Baranov, A.N. Konceptualjnaya modelj znacheniya idiomih / A.N. Baranov, D.O. Dobrovoljskiy // Kognitivnihe aspektih leksiki. – Tverj, 1991.
10. Deutscher Wortschatz Universität Leipzig [Eh/r]. – R/d: <http://www.dwds.de/?qu=dulden>.
11. DUDEN Wörterbuch [Eh/r]. – R/d: <http://www.duden.de/rechtschreibung/dulden>.
12. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm [Eh/r]. – R/d: <http://woerterbuchnetz.de>.
13. Projekt Gutenberg –DE [Eh/r]. – R/d: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/6698/3>.
14. Tolkovihiy nemecko-russkiy slovarj sinonimov / pod red. G.I. Voroninoyj. – M., 2006.
15. Projekt Gutenberg –DE [Eh/r]. – R/d: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/778/16>.
16. Projekt Gutenberg –DE [Eh/r]. – R/d: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/75/10>.
17. Projekt Gutenberg –DE [Eh/r]. – R/d: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/5227/4>.

Статья поступила в редакцию 04.02.14

УДК 398 (=512.157)

Dmitrieva O.N. ALLEGORY IN WEDDING-RELATED ALGYS TEXTS OF THE YAKUTS. The article considers the ritual poetry in the context of family and community folklore of the Yakuts. The wedding-related *algys* (a form of narration) is studied. The author analyses the compositional structure, artistic and stylistic means of this type of narration. Allegory and its functional significance are defined and studied.

Key words: ritual poetry, wedding ceremony, *algys* narration, guardian spirit, deity, ways of addressing, asking a god, treats, allegory, imaginative allegory.

О.Н. Дмитриева, канд. филол. наук, доц. СВФУ им.М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

ИНОСКАЗАНИЯ В СВАДЕБНЫХ АЛГЫСАХ ЯКУТОВ

В статье рассматривается обрядовая поэзия в контексте семейно-бытового фольклора якутов. Изучены свадебные *алгысы*, исследованы их композиционная структура и художественно-стилевые средства. На примере опубликованных материалов выявлены и проанализированы иносказания и их функциональное значение.

Ключевые слова: обрядовая поэзия, свадебный обряд, *алгыс*, дух-покровитель, божество, способы обращения, просьба, угощение, иносказание, образное иносказание.

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 магической силой слова. Они являются составляющей традиционной культуры, одной из этнических характеристик, сохранившихся до наших дней и бытующих наряду с явлениями современной цивилизации. Изучение *алгысов* является одной из актуальных задач современной якутской фольклористики, которая позволит приблизиться к пониманию всей системы традиционного фольклора, проследить мифологические истоки верований и культов и выяснить степень сохранности традиций бытования, исполнения *алгысов* как уникального архаичного пласта фольклора якутов.

Анализ произведений обрядовой поэзии показывает, что *алгысы* отличаются от других тем, что у них преобладает в основном, высокий стиль, так как разговор-обращение ведется с могущественными духами-покровителями *Айыы*. В начале *алгыса* каждый исполнитель в меру своего таланта описывает каждого духа с использованием эпитетов, сравнений, гипербола. После этого излагается суть просьбы, где используются иносказания, устойчивые формулы, повторы. Встречаются также *алгысы* с элементами *андабар* 'клятвы самопроклинания': «если я нарушу те или иные условия, пусть же мне будет плохо».

В данной статье мы остановимся на использовании иносказаний в свадебных *алгысах* якутов. В толковом словаре С.И. Ожегова иносказание объясняется как выражение, содер-

жащее иной, скрытый смысл, аллегория [1]. В современной иллюстрированной энциклопедии «иносказание – это использование слов не в их значении, применяющееся в литературе для воздействия на читателя. Различают несколько видов иносказания – *ирония* (комическое использование слов в противоположном значении, например, у И.А. Крылова – «умная голова» по отношению к Ослу), *эзопов язык* (передача того содержания, которое хочет донести автор, через образы животных – «Сказки» М.Е. Салтыкова-Щедрина), *аллегория* (передача отвлеченной мысли через конкретные образы, например, использование образов античных богов в торжественных одах 18 в. – Марс как аллегория войны, Венера как аллегория любви), *символ* (образ, передающий одновременно и конкретное, и абстрактное содержание, – например, пёс как символ старого мира в поэме А.А. Блока «Двенадцать»). Иносказание употребляется с различными целями: ирония создаёт комический эффект; эзопов язык необходим в связи с политическими условиями, невозможностью прямо сказать то, что нужно; аллегория отсылает к общекультурному контексту; символ показывает многогранную связь между предметами» [2].

По мнению А.В. Кудиярова, иносказания, представляющие собой опосредованные, образные описания реалий и явлений взамен их прямого, «терминологического» названия, достаточно популярны в устной поэзии тюрко- и монголоязычных народов [3, с. 301].

Приведем примеры образного иносказания в свадебных *алгысах* якутов.

| | |
|--|--|
| <i>Тас өттүбүтүттэн</i> | Считая, что с иной стороны |
| <i>Таас уллунах киридэ диэннит</i> | Вошла к вам каменностопая, |
| <i>Таһарыхсыта саныыр буолаайаһым!</i> | Не вздумайте оттолкнуть ее! |
| <i>Туора өттүбүтүттэн</i> | Считая, что с чужой стороны |
| <i>Туос уллунах киридэ диэннит</i> | Вошла к вам берестостопая, |
| <i>Туоххаһыйа саныыр буолаайаһым!</i> | Не вздумайте пренебрегая! [4, с. 234]. |

В данном *алгысе* вместо слова *невеста* использованы образные выражения *таас уллунах* 'каменностопая' и *туос уллунах* 'берестостопая'. По верованиям якутов, человек должен всегда ходить бесшумно и тихо. Излишний топот и шум могут привлечь внимание злых духов, а добрых духов могут отпугнуть. А также, выражения *таас уллунах*, *туос уллунах*, возможно, являются иносказательным названием враждебных существ – духов, причиняющих болезни, вред, устраивающих разные козни. Иносказание *таас уллунах* 'каменная стопа' отражает представление о том, что вредоносные духи невидимы, но топот их ног хорошо слышен. Выражение *туос уллунах* 'берестяная стопа' связано с тем, что покойным шили погребальную обувь с берестяной подошвой.

В напутствиях и благопожеланиях также встречаются следующие строчки: *Тымныы тыыннааһы таһырдьа дьалкыт. / Итии тыыннааһы иһирдэ охсун* 'Тех, кто с холодным дыханием, наружи вытолкни. / Тех, кто с горячим дыханием, в себя вбери'. По верованиям якутов, злые духи выдыхают холодный воздух, а люди и существа, сотворенные божествами *айыы*, выдыхают горячий воздух. Разное дыхание свидетельствует о том, что существа живут в разных мирах: злые духи обитают в мире мертвых, а люди и животные, живут на земле – в мире живых.

Вариант этого иносказания представлен в заклинании духа-хозяина огня:

| | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <i>Уллэр уйэ тохору</i> | Во веки веков |
| <i>Үрүн тыыннаахпытын</i> | Светлое дыхание имеющим |
| <i>Өлбөнүтэр буолаайаһын!</i> | Угаснуть не дай! [4, с. 210]. |

В этом заклинании под словосочетанием *үрүн тыыннаах* 'светлое дыхание имеющие' подразумеваются 'люди и скот', сотворенные светлыми божествами *айыы*.

Рассмотрим другой пример использования иносказаний:

| | |
|-------------------------------|---|
| <i>Балчыргын барҕат,</i> | Пусть годовалые детки крепнут, |
| <i>Үрүөлээххин үөрдээ,</i> | Носящие намордники табунятся, |
| <i>Көһөннөөххүн көччүт,</i> | Носящие оброти резвятся, |
| <i>Хаһалааххын харыйый...</i> | Имеющие брюшной жир оберегаются... [4, с. 200]. |

Здесь *үрүөлээххин / томторуктаах* 'носящие намордники' означает телят, которым надевали намордники – приспособления, мешающие телятам сосать корову во время выпаса. Под лексемой *көһөннөөххүн* 'носящие оброти' кодируются жеребята, а под *хаһалааххын* 'имеющие брюшной жир' – кони.

В следующем *алгысе*:

| | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Самалыктаах дьаһылым аннынааһы</i> | Устроеной под приветливым узорчатым |
| <i>Сар көмүс уйабын</i> | Уютной серебряной моей колыбели |
| <i>Саппаһырдар буолаараһын!</i> | Не дай потускнеть! |
| <i>Үрүн күөнүм аннынааһы</i> | Устроеной под светлым моим небом |
| <i>Үрүн көмүс уйабын</i> | Серебряной моей колыбели |
| <i>Өлбүөнсүтэр буолаараһын!</i> | Не дай потемнеть! [4, с. 292]. |

Колыбель названа иносказательно гнездом (*уйа*), что, по всей вероятности, связано с обрядом испрашивания детей у *Нэлбэй Айыысыт*. По данным А.А. Попова, для проведения данного обряда якуты изготавливали маленький берестяной турсучок, украшенный искусной резьбой. Внутри турсучка устраивали подобие птичьего гнезда из лисей, соболей или рысей шерсти у богатых, из заячьей – у бедных. В это гнездо клали два вырезанных из дерева изображения трясогузок. Шаман обращался к *Айыысыт* с просьбой наделить супругов детьми, и если госпожа *Айыысыт* соглашалась, то он вселял в изображения птиц душу ребенка [5, с. 132].

Вариант этой формулы, где колыбель иносказательно называется гнездом, встречается в *алгысе*-благословении отца невесты:

| | |
|---------------------------------|------------------------------|
| <i>Уйалаах оһону төрөтөн,</i> | Детей в колыбельках народив, |
| <i>Уон улууһу ууһатанньт,</i> | Десять улусов размножив, |
| <i>Күрүөлэх сүөһүнү иитэн,</i> | Скота в изгороди наплодив, |
| <i>Олорон көрүн дуу ньиш...</i> | Живите! [4, с. 224]. |

Якуты обращаются к детям или к младшим по возрасту с помощью формул *чыычаахтарым* 'птенчики мои' и *күөрэгэйдэрим* 'жаворонки мои':

| | |
|-----------------------------------|---|
| <i>Көмүскэстээх</i> | Оберегающим, |
| <i>Көмүс чуораан күөмэйбин</i> | Словно медный колокольчик, своими устами, |
| <i>Көбүөхтэтэр күнүм буолла</i> | Пришел мне день вздохнуть... |
| <i>Күөрэгэйдэрим, көмүстэрим.</i> | Жаворонки мои, золотки мои [4, с. 222]. |

Как считают якуты, судьба каждого человека предопределена божествами, т.е. у каждого свой жребий. В прошлом при рождении ребенка гадали с целью узнать, какая его ждет судьба. Поэтому родину иногда в *алгысах* иносказательно называли «местность, где брошен жребий»:

| | |
|---------------------------------|---|
| <i>Айыллыбыт аан дойдум,</i> | Моя изначальная земля, где я был рожден, |
| <i>Сэрибизидэммит сир ийэм.</i> | Моя материнская земля, где выпал мне жребий жить [4, с. 138]. |

В другом *алгысе* озеро, у которого живет семья, называется *уулаах муус* 'вода, покрытая льдом':

| | |
|---------------------------------|--|
| <i>Уулаах муускут уолбатын,</i> | Пусть ваше озеро не высыхает, |
| <i>Өрбүт күөскүт куоппатын!</i> | Пусть котел с едой не выкипает! [4, с. 270]. |

По верованиям якутов, злые духи невидимы, но иногда их глаза заметны в виде горящих точек. В связи с этим в *алгысах* их зачастую называют *уоттаах харахтаах* 'имеющие горящие глаза':

| | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| <i>Туораттан сытыы тыллаах</i> | С чужой стороны острозыкий |
| <i>Сынтарыппатын,</i> | Пусть не оговорит, |
| <i>Уоттаах харахтаах</i> | Огненноглазый |
| <i>Утары көрбөтүн.</i> | Пусть не сглазит [4, с. 226]. |

Слово *татаар* в словосочетании *татаар тыллаах* 'злоразыкий' имеет значения 'зудящаяся накожная сыпь, короста; бранное слово' [6, стлб. 2603]. Якуты данным словосочетанием обозначали человека, который обладал способностью проклинать и чьи проклятия сбывались:

| | |
|------------------------|-----------------------------------|
| Татаар тыллаах | Пусть злоязыкий |
| Таба эппэтин, | Проклясть не сумеет, |
| Уу харахтаах | Пусть скользкоглазый |
| Утары кербөтүн! | В упор не посмотрит! [4, с. 286]. |

По определению А.В. Кудиярова, фразовое иносказание – это описание действий посредством конкретных образов, связанных с их проявлением [3, с. 306]. Например, в *алгысе*-благословении при разжигании огня на свадьбе встречается такое фразовое иносказание:

| | |
|-----------------------------------|--|
| Алаһа дьизни ахталыта, | Обустроить обширный дом, |
| Үрүн дьизни үрээччилии, | Украсить белый дом [для хозяев], |
| Хара дьизни харааччылыы, | Устроить черный дом [для прислуги], |
| Иэримэ дьизни иччилии, | Стать хозяйкой уютного дома, |
| Улаан түптэни олохсута.... | Воскурить голубой дымокур... |
| Аттнанан кэлбит | Она вот приехала – |
| Алгыстаах күнэ буолла. | Благословенный ее день настал [4, с. 236]. |

В приведенном примере вместо *Үрүн дьизни үрээччилии*, *Хара дьизни харааччылыы* следует читать *Үрүн дьизни үрүмэччилии*, *Хара дьизни хараныччылыы*, что означает 'белый дом заселить бабочками, в черный дом поселить ласточек'. Это образное иносказание, означающее, что невеста приехала обустроить благосклонный дом, стать хозяйкой счастливого дома. Образ ласточки у тюрков Южной Сибири связан с мифами о сотворении мира. Ласточка является культурным героем мифа об огромном комаре, которому дьявол поручил выяснить, чья кровь слаще. Комар выяснил, что самая сладкая кровь у человека. Когда он возвращался к дьяволу, встретил ласточку. Она, узнав о поручении комара, вырвала у него язык. Поэтому комар не смог сказать дьяволу, что самая сладкая кровь у человека [7, с. 103].

Улаан түптэни олохсута 'воскурить голубой дымокур' является пожеланием иметь многочисленный рогатый скот. По приметам якутов, если дым от дымокура поднимается густым столбом вверх, то рогатый и табунный скот будет плодовитым.

В следующем примере:

| | |
|------------------------------------|---|
| Ийэ дойду иэрчэһэ буол, | Для родной стороны шарниром стань, |
| Ыччат киһи былата буол, | Из молодых самой жизнеспособной стань, |
| Төрүт сүүбү төлкөтө буол, | Владельницей породистого скота стань, |
| Аан Айыыһыт артыалсыга буол | Соартельщицей самой Айыысыт стань, |
| Ынахсыт ыала буол! | Соседкой самой <i>Ынахсыт</i> стань! [4, с. 232]. |

Образное иносказание *Ийэ дойду иэрчэһэ буол* 'Для родной стороны шарниром стань' означает то же, что 'Стань опорой родной стороне'.

В *алгысе*:

| | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Илин атах бүдүһэ суох, | Передними ногами не спотыкаясь, |
| Кэлин атах тэхтирэ суох, | Задними ногами не оступаясь, |
| Аһыс кырылаах аар баһаһы | Восьмигранный священный столб |
| Анньа тиийээр! | Ставить поезжай! [4, с. 228]. |

Первые две строки *Илин атах бүдүһэ суох*, / *Кэлин атах тэхтирэ суох* 'Передними ногами не спотыкаясь, / Задними ногами не оступаясь' употребляются в значении 'Пусть дорога твоя будет удачной, без приключений'.

Таким образом, образное иносказание, являясь существенной частью поэтического языка, формирует эстетически отмеченный уровень повествования. Анализ языка свадебных *алгысов* показывает, что он представляет собой высшую форму отшлифованной, художественно организованной устной поэтической речи, которая отражает существенные стороны многовековой жизни якутов.

Библиографический список

- Ожегов, С.И. Толковый словарь / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1949-1992.
- Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия/ под ред. проф. Горкина А.П. – М., 2006.
- Кудияров, А.В. Художественно-стилевые традиции эпоса монголоязычных и тюркоязычных народов Сибири. – М., 2002.
- Обрядовая поэзия саха (якутов). – Новосибирск, 2003.
- Попов, А.А. Материалы по шаманству у якутов. Культ богини Асит у якутов // Культура и письменность Востока. – Баку, 1928. – Кн. 3.
- Пекарский, Э.К. Словарь якутского языка: в 3 т. – Л., 1959.
- Алексеев, Н.А. Этнография и фольклор народов Сибири. – Новосибирск, 2008.

Bibliography

- Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1949-1992.
- Literatura i yazykh. Sovremennaya illyustrirovannaya ehnciklopediya/ pod red. prof. Gorkina A.P. – M., 2006.
- Kudiyarov, A.V. Khudozhestvenno-stilevihe tradicii ehposa mongoloyazyhchnihkh i tyurkoyazyhchnihkh narodov Sibiri. – M., 2002.
- Obryadovaya poehziya sakha (yakutov). – Novosibirsk, 2003.
- Popov, A.A. Materialih po shamanstvu u yakutov. Kuljt bogini Aicit u yakutov // Kuljtura i pisjmennostj Vostoka. – Baku, 1928. – Kn. 3.
- Pekarskiyj, Eh.K. Slovarj yakutskogo yazyhka: v 3 t. – L., 1959.
- Alekseev, N.A. Ehtnografiya i foljklor narodov Sibiri. – Novosibirsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.02.14

УДК 811.161.1'36:811.512.141'36

Ishkildina Z.K. LEXICOSEMANTIC WORD-BUILDING IN THE RUSSIAN AND BASHKIR LANGUAGES. The article is devoted to a comparative description of lexicosemantic way of word-building in the languages of different systems: in inflectional Russian and agglutinative Bashkir. This paper defines similar and distinctive features of lexicosemantic derivation method in these two languages.

Key words: comparative and typological linguistics, relatively comparable word formation, classification of methods of word-formation, word-building processes in the Russian language, methods of word-building in the Bashkir language, lexicosemantic way of word-building, lexical-semantic method.

З.К. Ишкильдина, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики начального образования
Стерлитамакского филиала Башкирского гос. университета, г. Стерлитамак,
E-mail: ishkildina.zulfiya@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному описанию лексико-семантического словообразования в разносистемных языках, а именно, в русском и башкирском, первый из которых относится к флективным языкам, а второй входит в группу агглютинативных языков. В работе предпринята попытка выявить сходные и отличительные черты лексико-семантического способа словообразования в сопоставляемых языках.

Ключевые слова: сопоставительно-типологическое языкознание, классификация способов словообразования, способы словообразования в русском языке, способы словообразования в башкирском языке, лексико-семантическое словообразование, лексико-семантический способ.

Словообразование было и остаётся процессом динамичным, живым: слова в языке появляются, образуются, живут, устаревают, выходят из употребления; в языке постоянно происходит обогащение его лексического фонда. Исходя из этого, можно предположить, что словообразование, как и всякое языковое явление, должно находить свое научно-теоретическое обоснование и в соответствии с этим своевременное лингвистическое описание.

Проблемам словообразования всегда уделялось большое внимание, но наиболее интенсивно оно стало изучаться в 50-е годы XX века. Фундаментальные исследования в области русской словообразовательной системы проведены В.В. Виноградовым, Е.С. Кубряковой, Н.М. Шанским, Е.А. Земской, А.Н. Тихоновым, И.С. Улухановым, В.В. Лопатиным, В.Н. Немченко, А.И. Моисеевым и др.; в германистике – М.Д. Степановой, О.Д. Мешковым, Р.З. Мурасовым; в монголистике – Т.А. Бертагеевым, У.-Ж.Ш. Дондуковым; в тюркологии – Н.А. Баскаковым, Э.В. Севортьяном, А.Г. Гулямовым, А.Н. Кононовым, А.И. Исковым, А. Касымходжаевой, С. Усмановым, Б.О. Орузбаевой, М.А. Хабичевым, Ф.А. Ганиевым, А.Т. Кайдаровым, Г. Садвакасовым, Э.Р. Тенишевым, А.М. Щербаком, А. Калыбаевой и Н. Оралбаевой, А.Ю. Бозиевым и др.

Благодаря исследованиям отечественных языковедов, произошло отпочкование словообразования от морфологии, и оно стало рассматриваться как самостоятельный раздел языкознания; была создана общая теория словообразования; разработаны основы словообразовательной морфемистики; определены основные способы и средства словообразования в конкретных языках.

В башкирском языкознании проведен ряд исследований по отдельным проблемам словообразования: изданы специальные монографии по отдельным частям речи, разделы словообразования представлены в научных грамматиках, учебных пособиях, опубликованы статьи. К числу таких работ в первую очередь следует отнести специальные исследования А.А. Юлдашева и Т.М. Гарипова, известную грамматику башкирского языка Н.К. Дмитриева, работы Дж.Г. Киекбаева, З.Г. Ураксина, М.Х. Ахтямова, М.В. Зайнуллина, К.Г. Ишбаева, Э.Ф. Ишбердина, Н.Х. Ишбулатова.

Строй каждого конкретного языка представляет собой систему, состоящую из отдельных уровней. Что касается словообразовательного уровня, в общем языкознании на этот счет существует несколько точек зрения.

Мы придерживаемся того взгляда, согласно которому словообразование рассматривается как самостоятельный раздел лингвистики. В башкирском языкознании словообразование сегодня сформировалось как самостоятельный раздел языкознания со своим объектом изучения, проблематикой, своими единицами и методикой исследования. Но в то же время оно, будучи

органической частью языковой системы башкирского языка, находится в определенных отношениях и связях с каждым из её разделов.

По морфемной структуре, способам образования слов и их грамматических форм башкирский язык, как и другие тюркские языки, относится к типу агглютинативных языков. В башкирском языкознании до недавнего времени не было специальных работ по морфемике, поэтому системное изучение морфемной структуры слова и выяснение происходящих в ней изменений все ещё оставалось одной из неразработанных проблем. С появлением работ К.Г. Ишбаева «Словообразование башкирского языка» (1994), «Башкирский язык. Морфемика. Словообразование» (2000) эта проблема в какой-то степени была решена.

В башкирском языкознании установлены и подвергаются исследованию следующие способы словообразования, которые с различной продуктивностью функционируют в языке: 1) лексический; 2) лексико-семантический; 3) фонологический и его разновидности: фоно-морфематический; 4) морфемный (морфологический); его разновидности: а) аффиксация, б) сложение основ и сложение основ + аффиксация, в) удвоение основ и удвоение основ + аффиксация, г) повторение основ и повторение основ + аффиксация; 5) аббревиация; её виды: а) сокращение слов, б) сложение сокращённых слов; 6) лексико-грамматический (морфолого-синтаксический) и его разновидности (субстантивация, адъективация, нумерализация, прономинализация, вербализация, адвербиализация, интеръективация, постпозиционализация, конъюнкционализация, партикуляция); 7) лексико-синтаксический, его разновидности: лексикализация и лексикализация + аффиксация.

Каждый способ словообразования, каждая его разновидность рассматриваются в исследованиях в нескольких аспектах: а) в диахроническом и синхроническом плане; б) по предназначению, то есть по участию в словообразовании тех или иных частей речи; в) по степени употребительности (продуктивные, малопродуктивные и непродуктивные виды).

При изучении словообразовательной системы одним из принципиальных вопросов является определение лексико-грамматической природы, то есть принадлежности к определенной части производящих основ и производных слов, возникших в процессе словообразования.

В языкознании относительно концепции словообразования и частей речи существует два подхода: ретроспективный и перспективный.

При ретроспективном изучении путь образования нового слова прослеживается от результата к его источнику, то есть процесс словообразования рассматривается в обратном направлении (метод словообразовательного анализа). Пример на материале башкирского языка:

иг-ен-се-лек 'зерноводство' (слово простое, производное, имя сущ.):

игенсе+лек 'зерноводство' (I ступень, морф. сп., аффиксация);

иген+се 'хлебороб' (II ступень, морф. сп., аффиксация);

иген 'зерно' (III ступень, морф. сп., аффиксация).

Ретроспективный подход является наиболее распространенным приемом в изучении словообразовательных систем языков; бо́льшая часть работ, посвященных проблемам словообразования, написана в ретроспективном плане. Этот путь стал обычным в языкознании, в том числе в русской лингвистике, а также в тюркологии, в частности и в башкирском языкознании.

При перспективном подходе процесс словообразования подвергается исследованию от его источника к результату (метод словообразовательного синтеза). Пример на материале башкирского языка:

ик- 'возделывать' (корневое слово, глагол);

и-ен 'зерно' (имя сущ., морф. сп., аффиксация, I ступень);

иген-се 'хлебороб' (имя сущ., морф. сп., аффиксация, II ступ.);

игенсе-лек 'зерноводство' (имя сущ., морф. сп., аффиксация, III ступ.).

Изучение словообразования в перспективном плане является сравнительно новым направлением в языкознании. Поэтому, видимо, до настоящего времени и в русистике, и в тюркологии, в том числе в башкирском языкознании, не обращалось должного внимания на изучение словообразования в перспективном плане.

В результате комплексного исследования поставленных проблем ведущими лингвистами-башкироведами разработаны теоретические основы словообразовательной системы башкирского языка, описаны морфемная и словообразовательная структуры башкирского слова, рассмотрены словообразовательные способы и средства, выявлены морфонологические и семасиологические явления, происходящие в процессе словопроизводства, определены основные закономерности дальнейшего развития словообразовательной системы.

Вместе с тем, на наш взгляд, назрели следующие проблемы и требуют своего незамедлительного решения:

1) сравнительное изучение словообразования родственных тюркских языков;

2) сопоставительное изучение словообразования башкирского языка с неродственными языками, прежде всего с русским языком, а также с европейскими языками (английским, немецким, французским и др.).

Характерной чертой языкового пространства Республики Башкортостан является наличие полилингвизма. А это, как точно подметил Р.З. Мурясов, имеет существенные последствия для развития типологической и контрастной (сопоставительной) лингвистики [1, с. 147]. Действительно, в последние годы значительно повысился интерес к сопоставительному изучению генетически неродственных языков. Об этом свидетельствуют многочисленные диссертационные исследования, предметом которых является сопоставительный анализ лингвистических единиц всех уровней языковой системы русского и башкирского языков, башкирского и английского языков, башкирского и немецкого языков, башкирского и французского языков и т.д. Имеется опыт издания учебных пособий по сопоставительно-типологическому описанию русского и башкирского языков. К.З. Закирьяновым выпущены несколько учебных пособий по данному направлению, а именно: «Сопоставительный синтаксис русского и башкирского языков» (1999), «Сопоставительная морфология русского и башкирского языков» (2001), «Сопоставительная типология русского и башкирского языков. Фонетика. Лексика и фразеология. Словообразование» (2002), «Сопоставительно-типологическое описание русского и башкирского языков» (2007). В 2006 году издана книга А.М. Азнабаева и Р.Х. Хайруллиной «Сопоставительная грамматика русского и башкирского языков», которая состоит из трёх разделов: «Фонетика», «Русская и башкирская орфография», «Морфология». В 2002 году увидел свет «Русско-башкирский терминологический словарь по языкознанию» Г.Д. Зайнуллиной. Однако до сих пор первостепенной задачей остаётся написание академической сопоставительной грамматики русского и башкирского языков, основанной на последних достижениях современной филологической науки и отвечающей требованиям передовой научной мысли.

Актуальность же сопоставительного изучения словообразования русского и башкирского языков неоспорима, так как, во-первых, научные разработки данной проблемы только начина-

ются, во-вторых, вообще процесс словотворчества очень интересен и динамичен и представляет собой благодатное поле для разного рода научных изысканий. Под влиянием лингвистических и экстралингвистических факторов многие прежние словообразовательные типы активизируются, а некоторые словообразовательные типы наоборот утрачивают свою продуктивность, формируются новые словообразовательные типы.

В последние годы в обоих сопоставляемых языках значительно увеличился процент заимствованных слов из европейских и восточных языков, что явилось результатом возрастающих политических, экономических, культурных связей между народами разных стран. Большинство же таких слов в процессе освоения подвергаются изменениям в морфемной структуре и фонетическом облике, всё более широкое распространение получает словообразовательное калькирование. По-прежнему высок удельный вес аффиксальных образований, особенно в системе словообразования имен существительных, прилагательных и глаголов. Все эти и другие вопросы ждут своих исследователей.

Сопоставительные исследования в области словообразования русского и башкирского языков, необходимость которых диктуется отсутствием фундаментальных научных трудов по данной проблематике, будут способствовать дальнейшему развитию общей теории словообразования.

Научная новизна состоит в том, что в данной работе впервые предпринята попытка выявить сходные и отличительные черты в лексико-семантическом способе словообразования русского и башкирского языков.

Теоретическая значимость заключается в том, что впервые даётся развернутое описание лексико-семантического словообразования в сопоставительном плане на материале двух генетически неродственных, типологически разнотипных и тесно контактирующих языков – русского и башкирского.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования имеют прикладное значение для преподавания русского языка в башкирской аудитории; также они могут быть использованы при составлении учебных пособий и словарей.

При рассмотрении вопросов словопроизводства следует учитывать тот факт, что в языкознании различаются способы словообразования, регулярно действующие в современном языке, и способы словообразования, являющиеся результатом исторического развития.

Как выше было сказано, ученые-лингвисты изучают способы словообразования как в диахроническом, так и в синхроническом аспектах. «Понятие «способ словообразования» в синхронном и диахроническом словообразовании имеет разное содержание, – пишет Е.А. Земская. – В диахроническом словообразовании это понятие служит для ответа на вопрос, с помощью какого средства (или каких средств) образовано производное слово; в синхронном словообразовании оно используется для ответа на вопрос, с помощью какого средства (или каких средств) выражается деривационное (словообразовательное) значение производного слова...» [2, с. 169].

В.Н. Немченко также подчеркивает, что «необходимо строго различать способы словообразования с диахронической и синхронической точек зрения» [3, с. 112]. Способы словообразования как в диахроническом, так и в синхроническом плане различаются между собой некоторыми особенностями производящей базы и словообразующего форманта: количеством слов или основ, входящих в состав производящей базы, и количеством и видом основных словообразовательных средств, представляющих словообразовательный формант. Однако само словообразовательное средство в диахроническом и синхроническом словообразовании понимается по-разному. С диахронической точки зрения словообразовательные средства определяются с учетом различных процессов, сопровождающих образование новых слов, с синхронической точки зрения под словообразовательными средствами обычно понимаются известные материальные элементы производных слов.

Итак, в плане диахронии под способом словообразования понимается конкретный прием создания производного слова, в плане синхронии способ – это совокупность деривационных средств, участвующих в образовании конкретного слова.

Способы словообразования с диахронической точки зрения определяются с учетом общего понимания диахронического словообразования как исторического процесса создания новых слов

на базе существующих лексических единиц. Если диахроническое словообразование отражает процесс создания новых слов, то способ диахронического словообразования представляет собой одно из возможных конкретных проявлений данного исторического процесса. «Под способом словообразования с диахронической точки зрения понимается способ изменения структуры существующего в языке слова или словосочетания, в результате которого возникает (образуется) новая лексическая единица» [3, с. 113].

В русском языке с диахронической точки зрения различается около двадцати способов словообразования. Традиционная классификация основывается на характере словообразовательных средств, на их связи с той или иной областью языковой структуры, с тем или иным уровнем языка. Основными считаются морфологический, морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический и лексико-семантический способы. В.Н. Немченко предлагает следующую схему способов диахронического словообразования в русском языке [3, с. 117]:

I. Аффиксальное (морфологическое) словообразование:

1) префиксация, 2) суффиксация, 3) постфиксация, 4) префиксально-суффиксальный способ, 5) префиксально-постфиксальный способ, 6) суффиксально-постфиксальный способ, 7) префиксально-суффиксально-постфиксальный способ, 8) способ обратного словообразования.

II. Флексийное (морфологическое) словообразование:

1) чисто флексийное (собственно морфологическое) словообразование, 2) морфолого-синтаксическое словообразование (транспозиция).

III. Словосложение (основосложение), или композиция:

1) чистое словосложение, 2) сложно-суффиксальное словообразование, 3) сложно-флексийное словообразование.

IV. Лексико-семантическое словообразование.

V. Фонетическое словообразование.

Современные классификации способов словообразования берут свое начало от известной классификации академика В.В. Виноградова, которая была разработана им в 1951 году и является первой научной классификацией способов словообразования в русистике. В.В. Виноградов разделил способы словообразования в русском языке на два типа: морфологический и неморфологический [4, с. 156-207].

Морфологический способ он определяет как «образование новых слов с помощью аффиксов»: *лесник, пообедать, настольный*.

К неморфологическим В.В. Виноградов относит способы, которые не используют аффиксальных словообразовательных средств: лексико-семантический, лексико-синтаксический, морфолого-синтаксический:

1) лексико-семантический способ – это образование нового слова в результате изменения его же лексического значения, т.е. «формирование омонимов путем распада одного слова на два»: *кулак* ('зажиточный крестьянин') ← *кулак* ← кисть руки со сжатыми пальцами;

2) лексико-синтаксический способ – это создание нового слова на базе словосочетания в результате слияния двух или более слов: *умалишенный* ← *ума лишенный, сумасшедший* ← *с ума сшедший, сегодня* ← *сего дня, семьсот* ← *семь сот*;

3) морфолого-синтаксический способ включает «все факты перехода слов из одной части речи в другую, а также тесно связанные с ними случаи отрыва формы от системы форм слова и превращения в самостоятельное слово»: *рабочий* (сущ.) ← *рабочий* (прил.) *человек, весной* (наречие) ← *весной* (сущ.), *караул* ← (междометие) ← *караул* (сущ.).

В дальнейшем классификация способов русского словообразования, предложенная В.В. Виноградовым, подверглась уточнениям и корректировке со стороны современных исследователей. Но одной из неоспоримых заслуг академика В.В. Виноградова является тот факт, что он впервые в русском языкознании обратил серьезное внимание на лексико-семантическое словообразование и поставил лексико-семантический способ в один ряд вместе с другими неморфологическими способами, тем самым придав ему законный статус самостоятельного деривационного способа.

В современном языкознании общепринято, что лексико-семантическое словообразование представляет собой процесс распада многозначного слова на омонимы. При лексико-семантическом способе новые слова возникают в результате изменения значений уже существующих слов; иначе говоря, некоторые

слова, функционирующие в языке, с истечением времени приобретают дополнительные лексические значения, сохраняя при этом полностью свой прежний фонемный состав и морфемное строение, в итоге мы получаем новое слово, образованное лексико-семантическим способом. Это происходит в результате того, что разные значения многозначного слова со временем утрачивают внутреннюю связь между собой.

Автор-составитель «Словаря лингвистических терминов» О.С. Ахманова определяет лексико-семантическое словообразование как «образование слов путем семантического расщепления производящего слова», например: *тема* (сочинения), *тема* (лингвистический термин), *радикал* 'корень', *радикал* 'сторонник крайних, решительных действий и взглядов' [5, с. 424].

Автор «Большого лингвистического словаря» В.Д. Стариченко вслед за В.В. Виноградовым даёт такое определение: «Лексико-семантический способ словообразования – образование новых слов в результате распада некогда многозначного слова на омонимы, сравн.: *брань* 'война, битва', *брань* 'ругань', *двор* 'дом, отдельное хозяйство', *двор* 'монарх и его окружение'» [6, с. 282].

Известный авторитет в области словообразования Е.А. Земская в русистике называет четыре способа образования слов: лексико-семантический, лексико-синтаксический, морфолого-синтаксический, морфологический. Лексико-семантический способ она относит к сфере диахронического словообразования и определяет как «образование нового слова в результате изменения значения уже существующего слова; ср., напр. *кулак* и *кулак* (богатый крестьянин)» [2, с. 176]. Исследователь отмечает, что слова, образованные этим способом, обычно бывают продуктом длительного исторического развития. Многие из них в системе современного языка являются непроемными, т.е. не связанными со словами, породившими их когда-то. Так, с точки зрения синхронного изучения языка не имеет значения, произошло ли название *речная коса* от *коса* (женская) и т.п. [3, с. 177].

В.Н. Немченко лексико-семантическим называет такой способ диахронического словообразования, «при котором основным словообразовательным средством является изменение лексического значения производящего слова (при сохранении его материальной структуры)» [3, с.236]. При лексико-семантическом способе, пишет он, «слова возникают в результате изменения лексических значений существующих в языке слов при сохранении их материальной структуры, звукового состава; ср.: *баран* – 'стенбитное орудие' и *баран* – 'травоядное млекопитающее семейства быков', *красный* 'имеющий цвет крови' и *красный* 'красивый', *найти* 'отыскать, обнаружить что-либо' и *найти* 'подойти вплотную, натолкнуться на что-либо' [3, с. 117].

Г.А. Мартинович даёт такое определение: «Лексико-семантический способ словообразования заключается в изменении значений слов с дальнейшим расщеплением их на слова-омонимы, которые начинают осознаваться уже как хотя и одинаково звучащие, но разные (этимологически независимые) слова, обладающие своими синтаксическими связями, а иногда и другими лексико-грамматическими, стилистическими и функциональными свойствами: *мир* – вселенная и *мир* – не война, *среда* – день недели и *среда* – окружение и т.п.» [7, с. 117].

Т.В. Жеребило определяет лексико-семантический способ словообразования как «неморфологический способ, при котором новое слово образуется в результате существующей в языке лексемы, путем формирования омонимичных лексем: *кулак1* – *кулак2* (зажиточный крестьянин)» [8, с. 117].

Л.Я. Лачимова так описывает лексико-семантическое словообразование: «Лексико-семантическим называется такой способ словообразования, при котором новые лексические единицы возникают в результате изменений в семантике уже существующих в русском языке слов. Изменения в семантике, приводящие к созданию новых лексических единиц, могут быть двух видов. Так, возможно появление новых слов в результате того, что разные значения многозначного слова превращаются в разные слова-омонимы. Происходит «переосмысление прежних слов, формирование омонимов путем распада одного слова на два» (В.В. Виноградов). Например, *красный* (цвет) – *красный* (относящийся к революционной деятельности, связанный с советским строем); *палата* – помещение, *палата* – учреждение» [9, с. 117].

Далее Л.Я. Лачимова пишет, что «новые слова могут возникать в силу того, что за словом закрепляется лексическое значение, которое не связано как производное с присущим ранее

этому слову лексическим значением, и происходит переосмысление существующего в языке слова. Например, в советский период появилось слово *бригадир* (руководитель производственного коллектива) – *бригадир* (офицерский чин в русской армии XVIII в.); в годы Великой Отечественной войны слово *гвардия* приобрело значение «отборные, лучшие войска» – *гвардия* – «личные воинские части правителя». При лексико-семантическом словообразовании новые слова образуются как на базе отдельных слов, так и на базе устойчивых словосочетаний: *атмосферные осадки* – *осадки*, *сахарный песок* – *песок*. В результате лексико-семантического словообразования фонетически новых слов не возникает. Образованное слово всегда принадлежит к той же части речи, что и исходное. Процесс образования новых слов лексико-семантическим способом – результат длительного словоупотребления» [9, с. 117].

Л.Я. Лачимова, анализируя деривационную активность данного способа в современном русском языке, делает вывод, что этот способ словообразования представлен широко почти во всех семантических группах (*август*, *Антей*, *бордо*, *Бостон*, *Камчатка*, *монета*). В последние годы, однако, пополнение словарного запаса за счет «чистого» перехода значений слова, как отмечает она, не является продуктивным; чаще всего лексико-семантический способ в основном используется для создания фирменных названий [9, с. 117].

Следует отметить, что лексико-семантический способ словообразования функционирует и в других языках, входящих в ту же индоевропейскую языковую семью, что и русский язык. Е.И. Науменко, исследуя лексико-семантическое словообразование в английском языке, пишет, что «в отличие от морфологического словообразования (словосложения, аффиксации, конверсии, аббревиации), семантический путь обогащения словарного состава состоит не столько в образовании новых лексем, сколько в образовании новых значений уже существующих слов (или, по терминологии А.И. Смирницкого, лексико-семантических вариантов слова – ЛСВ). Поэтому семантический способ обогащения лексики охватывает правила образования новых значений и – в случае отделения омонимов – правила образования новых слов (это лексико-семантический способ)» [10, с. 117]. Далее, вслед за Блумфилдом, она отмечает, что не только сами слова, но и их значения имеют историю. Семантический процесс переосмысления слов происходит по определённым правилам, закономерностям образования переносного значения, обусловленным расширением сферы употребления слова, изменениями в реальном мире: изменением самих вещей или отношения к ним, появлением новых реалий в жизни общества, различными потребностями языкового коллектива, включая «экспрессивную потребность» – стремление придать наименованию будущую образность [11: с. 466-476]. Всё это приводит к изменению, обогащению семантической структуры слова и отдалению его значений.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в русском языкознании лексико-семантическим называется неморфемный способ деривации, при котором новое слово образуется в результате изменения значения уже существующей в языке лексической единицы.

Лексико-семантический способ получил одинаково широкое распространение в сопоставляемых нами русском и башкирском языках.

Суть этого способа учёный-тюрколог К.Г. Ишбаев видит в том, что «ранее существующее в языке слово, сохраняя своё прежнее фоно-морфемное строение», принимает новое дополнительное значение, в соответствии с этим изменяет в определённой степени свои морфологические категории и синтаксико-стилистические функции. Значит, в данном случае словообразующим средством, пишет он, выступает изменение лексического значения производящей основы, в результате мы имеем дело с новым словом, которое отличается от производящей основы своими лексико-грамматическими признаками и стилистической окраской [12, с. 61]. Например:

1) *ай* 'небесное тело': а) употребляется лишь в форме единственного числа (*Күктә ай калкты* 'Взошла луна'); б) может выступать в составе следующих словосочетаний: *ай тотолоу* 'затмение луны', *тулған ай* 'полнолуние', *яты тулған ай* 'новолуние' и др.; *ай*² 'единица измерения времени, равная 1/12 части года': а) может употребляться в формах единственного и множественного числа (*Ай үтте* 'Прошёл месяц' – *Айзар үтте* 'Прошли месяцы'); б) может выступать в составе

словосочетаний типа *бер ай* 'один месяц', *ике ай* 'два месяца', *кышкы ай* 'зимний месяц', *йәйге айзар* 'летние месяцы' и т.д.;

2) *баҫ* 'вставать, ступать': а) непреходящий глагол (*туһаға баҫ* 'встать на порог'), б) имеет синтетические функции категории меры и степени (*баҫ-ыштыр*-, *баҫ-ы+кыра*-, *баҫ-кыла*-); в) обычно управляет направительным падежом (*ергә баҫма* 'не наступай на землю', *изәнгә баҫ* 'встань на пол'); *баҫ*² 'печатать': а) переходный глагол (китап(ты) *баҫ* 'печатать книгу'); б) не принимает аффиксов категории меры и степени; в) управляет винительным и местным падежами (*журнал(ды) баҫ* 'печатать (издавать) журнал', *журналда баҫ* 'печатать в журнале').

В современном башкирском языке образование новых слов с помощью лексико-семантического способа является живым процессом. Это наблюдается прежде всего в образовании новых терминов, относящихся к различным областям науки, техники, искусства, культуры и т.д. В качестве примеров можно привести лингвистические термины: а) по морфологии: *исем* 'имя; название, наименование' → *исем*² 'имя существительное', *сифат* 'качество' → *сифат*² 'имя прилагательное', *һан* 'число, количество, численность' → *һан*² 'имя числительное' *алмаш* 'смена, замена' → *алмаш*² 'местоимение' *рәүеш* 'образ, вид, уклад, манера' → *рәүеш*² 'наречие'; б) по синтаксису: *эйә* 'владелец, собственник, хозяин' → *эйә*² 'подлежащее', *хәбәр* 'известие, извещение, весть, сообщение, слух, молва' → *хәбәр*² 'сказуемое', *аныклаусы* 'уточняющий' → *аныклаусы*² 'определение', *тултырыусы* 'наполняющий, дополняющий' → *тултырыусы*² 'дополнение', *хәл* 'положение, состояние, обстановка, обстоятельство; сила, бодрость' → *хәл*² 'обстоятельство'.

Следует отметить, что лексико-семантический способ в башкирском языке, как и в сопоставляемом русском языке, является наиболее продуктивным в образовании самостоятельных частей речи, а именно, в образовании 1) имен существительных, 2) имен прилагательных, 3) глаголов. Примеры: 1) *ағым*¹ 'течение, поток, струя' → *ағым*² 'общественно-политические, литературные и др. течения, направления'; *инеш*¹ 'родник' → *инеш*² 'введение к литературному (музыкальному) произведению'; *юл*¹ 'дорога, путь' → *юл*² 'способ, средство, приём'; 2) *елле*¹ 'ветреный' → *елле*² 'хороший, замечательный'; *оло*¹ 'пожилый, старый' → *оло*² 'главный, большой'; *тиҫкәре*¹ 'обратный, противоположный' → *тиҫкәре*² 'упрямый, неуступчивый, непослушный'; 3) *акла*¹ 'белить' → *акла*² 'оправдать'; *из*¹ 'толочь' → *из*² 'эксплуатировать, угнетать'; *кара*¹ 'смотреть, глядеть' → *кара*² 'присматривать, воспитывать'.

Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать следующие выводы:

1. Лексико-семантический способ как в русском, так и в башкирском языках развивается на базе полисемии и омонимии. Процессы, приводящие к созданию новых лексических единиц, могут быть двух видов: 1) появление новых слов возможно в результате того, что разные значения многозначного слова превращаются в разные слова, т.е. в омонимы: *долг* 'задолженность' – *долг* 'обязанность'; *кабатла* 'повторять' – *кабатла* – 'умножать'; 2) новые слова могут возникать и в силу того, что за словом закрепляется лексическое значение, которое не связано с присущей ранее этому слову семантикой, т.е. происходит переосмысление уже существующего в языке слова: *бригадир* 'руководитель производственного коллектива' ← *бригадир* 'офицерский чин в русской армии'.

2. В результате лексико-семантического словообразования в обоих сопоставляемых языках новых фонетических слов не возникает.

3. В русском языке вновь образованное слово, как и исходное, всегда принадлежит к одной и той же части речи, например: *удел* 'судьба, участь' (сущ.) ← *удел* 'область, управляемая князем-феодалом на Руси' (сущ.); *губка* 'пористое, упругое изделие из резины или поролон, используемое для мытья' (сущ.) ← *губка* 'пористый осто́в некоторых видов беспозвоночных животных, хорошо впитывающий влагу' (сущ.); *успевать* 'хорошо учиться' (гл.) ← *успевать* 'успеть' (гл.).

В башкирском же языке производное слово в некоторых случаях может относиться к другой части речи, чем исходное слово, например: *аныклаусы* 'определение' (сущ.) ← *аныклаусы* 'уточняющий' (причастие); *тултырыусы* 'дополнение' (сущ.) ← *тултырыусы* 'наполняющий, дополняющий' (причастие).

4. Хотя по степени продуктивности лексико-семантический способ нельзя ставить в один ряд, например, с аффиксацией, но можно констатировать тот факт, что слова в обоих сопоставляемых языках при помощи этого способа продолжают образовываться и поныне.

Библиографический список

1. Мурясов, Р.З. Об актуальных проблемах контрастно-типологических исследований в многоязычном регионе // Проблемы востоковедения. – 2009. – № 1.
2. Земская, Е.Г. Современный русский язык. Словообразование. – М., 2005.
3. Немченко, В.Н. Современный русский язык. Словообразование. – М., 1984.
4. Виноградов, В.В. Вопросы современного русского словообразования // Исследования по русской грамматике. – М., 1975.
5. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
6. Стариченко, В.Д. Большой лингвистический словарь. – Ростов-на-Дону, 2008.
7. Мартинович, Г.А. Терминологический словарь: русский язык, стилистика, культура речи / Г.А. Мартинович, П.А. Семенов. – СПб., 2006.
8. Жеребило, Т.В. Термины и понятия: Морфемика. Словообразование: Словарь-справочник. – Назрань, 2011.
9. Лачимова, Л.Я. Лексико-семантическое словообразование (возникновение омонимов) // Современный русский язык: Практическое пособие [Э/р]. – Р/д: http://www.manybooks.org/auth/14675/book/100160/lachimova_lya/sovremenniy_russkiy_yazyk_prakticheskoe_posobie
10. Науменко, Е.Э. Лексико-семантический способ словообразования английской идиоматической лексики // [Э/р]. – Р/д: http://www.pglu.ru/lib/publications/University.../II/uch_2009_II_00023
11. Блумфилд, Л. Язык. – М., 1968.
12. Ишбаев, К.Г. Башкирский язык. Морфемика. Словообразование. – Уфа, 2000.

Bibliography

1. Murasov, R.Z. Ob aktualnykh problemakh kontrastivno-tipologicheskikh issledovaniy v mnogoyazychnom regione // Problemy vostoovedeniya. – 2009. – № 1.
2. Zemskaya, E.G. Sovremenniy russkiy yazyk. Slovoobrazovanie. – M., 2005.
3. Nemchenko, V.N. Sovremenniy russkiy yazyk. Slovoobrazovanie. – M., 1984.
4. Vinogradov, V.V. Voprosy sovremennogo russkogo slovoobrazovaniya // Issledovaniya po russkoy grammatike. – M., 1975.
5. Akhmanova, O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. – M., 1966.
6. Starichenok, V.D. Bol'shoy lingvisticheskij slovar'. – Rostov-na-Donu, 2008.
7. Martinovich, G.A. Terminologicheskij slovar': russkiy yazyk, stilistika, kul'tura rechi / G.A. Martinovich, P.A. Semenov. – SPb., 2006.
8. Zherebilo, T.V. Terminy i ponyatiya: Morfemika. Slovoobrazovanie: Slovar'-spravochnik. – Nazranj, 2011.
9. Lachimova, L.Ya. Leksiko-semanticheskoe slovoobrazovanie (vozniknovenie omonimov) // Sovremenniy russkiy yazyk: Prakticheskoe posobie [Eh/r]. – R/d: http://www.manybooks.org/auth/14675/book/100160/lachimova_lya/sovremenniy_russkiy_yazyk_prakticheskoe_posobie
10. Naumenko, E.Eh. Leksiko-semanticheskij sposob slovoobrazovaniya angliyskoy idiomaticheskoy leksiki // [Eh/r]. – R/d: http://www.pglu.ru/lib/publications/University.../II/uch_2009_II_00023
11. Blumfild, L. Yazyk. – M., 1968.
12. Ishbaev, K.G. Bashkirskiy yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie. – Ufa, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 81'33

Kulundary V.V. THE NATURE OF INDUCEMENT. The article presents the overview of theoretical research approaches and definitions of the inducement category including philosophical, psychological and linguistic points of view on this category. The analysis of inducement terminology evidenced the great variety of terms which need to be clarified, defined more precisely and systematized.

Key words: inducement category, incentive sentences, pragmlinguistic approach, imperative, prescriptive, advice, request, suggestive.

В.В. Кулундарий, аспирант Московского городского педагогического университета, г. Москва, ст. преподаватель каф. английского языка Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: velmon@rambler.ru

О ПРИРОДЕ ПОБУЖДЕНИЯ И ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена краткому обзору научных подходов к изучению категории побудительности, а также анализу различных терминов, используемых в лингвистике при определении данной категории. Результаты анализа указывают на необходимость комплексного изучения категории побудительности как языковой категории, выявления и систематизации всевозможных способов и средств выражения побуждения в языке и живой речи, включая ритмомелодический аспект.

Ключевые слова: категория побудительности, побудительное предложение, прагмалингвистический подход, императив, прескриптив, совет, реквестив, суггестив.

Многими учеными лингвистами (Лобанова Е.В. (2011), Маслова А.Ю. (2009), Неустроев К.С. (2008), Петрова Е.Б. (2008) и др.) отмечено, что человек в своей жизнедеятельности довольно часто использует побудительные предложения. Это объясняется тем, что социально-экономические отношения в обществе регулируются довольно часто речевым поведением человека, который в свою очередь, осознавая значимость своего речевого поведения, формулирует свою речь так, чтобы более эффективно взаимодействовать с коммуникантом и при необходимости воздействовать на партнера по коммуникации.

Научное исследование категории побудительности актуально и сегодня, так как побудительные высказывания представляют широкое поле для исследования и «насыщения» возрастающего интереса лингвистов к функционированию языка в живой речи. Как известно, вплоть до второй половины XX в. категория побудительности рассматривалась через призму традиционного подхода к изучению языка, когда принцип «от формы к значению» [1, с. 240] отбирал только императивные предложения, а конструкции с побудительным значением, но выраженные неимперативными средствами языка, оставались вне фокуса на-

учного интереса исследователей. Иными словами, ученые изучали структуру языка, а не особенности его употребления в речи [2, с.156]. В настоящее время прагмалингвистический подход признан более точным для изучения побудительных конструкций по сравнению с традиционным подходом «от формы к значению» (см. труды Н.В. Гуровой (2011), И.А. Кудиновой (2010), А.О. Любимова (1984), Е.В. Лобановой (2011), А.Ю. Масловой (2009), и многих других. Данный подход рассматривает побудительное высказывание как побудительный речевой акт (ПРА) при этом, например, основатели теории речевого акта Дж. Остин и Дж. Серль используют термин «иллокутивный акт» [3] со всеми сопутствующими компонентами, о которых речь пойдет ниже.

Многие отечественные и зарубежные ученые по разному изучают побуждение к какому-либо действию в языке. А.В. Бондарко разработал понятия функционально-семантического поля императивности и императивной ситуации (1973, 1984, 1990, 2002). В.С. Храковский и Л.А. Бирулин представили формулировку трехуровневого содержательного определения побудительного высказывания и прагматических факторов, влияющих на семантическую интерпретацию побуждения (1986, 1987, 1992). Некоторые проблемы побудительности и побуждения также рассматривались в трудах Дж. Р. Серля (1969, 1979, 1986), Дж. Остина (1986, 1999), Г.Г. Почепцова (1981), Р.О. Якобсона (1985), А. Вежбицкой (1986), Н.И. Формановской (2002) и во многих других научных трудах.

Различные виды побуждения довольно хорошо изучены в английском языке, но интонационный аспект данной категории малоизучен и требует специального исследования. В целом, терминология категории побудительности представлена неоднозначно в мировой научной литературе, именно поэтому есть необходимость представить системное описание структурных компонентов данной категории, а также глубже изучить выбор языковых средств, наиболее эффективно реализующих побудительную интенцию говорящего. Таким образом, есть необходимость в комплексном изучении категории побудительности, как языковой категории и выявлении всевозможных способов и средств выражения побуждения в языке и живой речи.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что она способствует системному лингвистическому осмыслению категории побудительности, а также установить закономерности взаимосвязи побудительных языковых средств на синтаксическом и ритмомелодическом уровнях живого языка. При этом учитывать взаимодействия и воздействия участников коммуникативного акта. Детальное изучение структуры и семантики предложения, выражающего побуждение, позволит выявить комплексную модель побудительного высказывания как средство выражения речевого воздействия на собеседника. Практическая ценность работы состоит в возможности применения результатов исследования в лекционных курсах по языкознанию, в спецкур-

сах по теории коммуникации и межкультурной коммуникации, при написании курсовых и дипломных работ, а также в практике преподавания английского языка.

Данная статья посвящена начальному этапу работы над диссертационным исследованием по теме категории побудительности, которая в дальнейшем войдет в состав более сложного исследования явлений побудительности и побуждения разноструктурных языков в сравнительно-сопоставительном плане. В данной статье сделан краткий обзор научных взглядов на побудительность и побуждение как с лингвистической, так и с точки зрения философии, психологии и физиологии именно для того, чтобы глубже понять саму природу побудительности и особенности ее функционирования в языке. Проведен анализ терминологии и дефиниций категории побудительности с целью их сопоставления, уточнения и систематизации. Результаты анализа указывают на необходимость комплексного изучения побудительности и побуждения как языкового явления, включая ритмомелодический аспект, а также на выявление и систематизацию всевозможных способов и средств выражения побуждения в языке и живой речи.

С точки зрения философии побудительность представляет собой особое свойство, присущее не только людям, но и предметам и явлениям природы, которое «заключается в каузировании определенного действия или изменения состояния элемента окружающей действительности» [4, с. 1]. На психологическом уровне побуждение рассматривается как «чувственная форма, в которой проявляется намерение к совершению какого-либо поступка. Это двигательный импульс, эмоционально-волевое устремление, направляющее действия человека» [5, с. 13]. В физиологии синонимом побуждения является импульс, определяемый как происходящий в нервной системе процесс возбуждения, приводящий иннервируемые органы в состояние деятельности или торможения [6]. В лингвистическом отношении побуждение представляет собой речевой акт, который «представляет собой попытки ...со стороны говорящего...от весьма скромных до весьма агрессивных...добиться того, чтобы слушающий нечто совершил» [7, с. 182].

Исходя из множества трактовок «побудительность» и «побуждение» закономерным встает вопрос о тождественности и/или эквивалентности этих двух терминов. А.Н. Рамазанова (2005) в своей кандидатской диссертации, посвященной побудительному потенциалу английских пословиц и Н.И. Формановская (2002), которая имеет многочисленные научные труды по речевому общению, используя коммуникативно-прагматический подход, дают ясное определение этим терминам. Н.И. Формановская определяет побудительность как «одно из ведущих целеполаганий говорящего, отражающее его волеизъявление с одной стороны, а с другой – побуждение к действию адресата», тем самым, указывая на «двусубъектность» побудительно-

Таблица 1

Классификации побудительных речевых актов (ПРА)

| Группа I | Группа II | Группа III | Авторы |
|---|--|---|-------------------------|
| <u>Прескриптивы</u> приказ, распоряжение, разрешение, запрещение, инструкция | <u>Реквестивы</u> просьба, мольба, приглашение | <u>Суггестивы</u> совет, предложение, предупреждение | Лобанова Е.В., 2011 |
| <u>Инъюнктивы/облигативы</u> приказы, требования, команды, распоряжения, предписания, наставления, запрещения, разрешения, принуждения | <u>Реквестивы</u> просьбы, мольбы, заклинания | <u>Адвисивы</u> советы, рецепты, рекомендации, инструкции, предложения, приглашения | Формановская Н.И., 2002 |
| <u>Директивное побуждение</u> приказ, распоряжение, требование | <u>Оплативное побуждение</u> просьба, мольба, призыв, приглашение предложение | <u>Нейтральное побуждение</u> совет, рекомендация инструкция, предостережение, предложение | Любимов А.О., 1984 |
| <u>Побудительная интенция категорического директивного типа</u> приказ, приказание, распоряжение, команда, запрет | <u>Побудительная интенция смягченного директивного типа</u> просьба, мольба, заклинание | <u>Побудительная интенция нейтрального директивного типа</u> предложение, приглашение, совет, рекомендация, предписание совершить действие | Маслова А.Ю., 2009. |

го высказывания «говорящий – адресат» по схеме «я хочу – ты должен» [8, с. 1]. Однако, по мнению А.Н. Рамазановой, если побуждение выражает желание говорящего воздействовать на слушающего или третье лицо с целью изменения ситуации, то термин «побудительность» имеет более широкое значение: это свойство людей и других явлений действительности каузировать изменение окружающей действительности [4, с. 3]. Таким образом, эти два понятия не эквивалентны, но взаимосвязаны.

Исходя из логики раннего традиционного подхода к изучению побудительных предложений, таковыми считались в основном императивные предложения, т.е. высказывания, содержащие глагол в повелительном наклонении. Но результаты множества исследований побудительности в рамках прагмалингвистического подхода показали, что побудительные предложения не есть равно императивные предложения. Согласно философскому определению, императив – это общезначимое нравственное предписание (нравственный императив) в противоположность личному принципу [9]. В грамматике императив или повелительное наклонение – это форма наклонения, выражающая волеизъявления (приказ, просьбу или совет). Императив является ядром функционально-семантического поля (ФСП) категории побудительности в английском языке. Все периферийные средства имеют общее значение побудительности. ФСП побудительности наглядно представлено на примере английского языка в исследовании Е.В. Фомичевой (2009).

Как было упомянуто выше, в фокусе прагмалингвистического подхода при исследовании категории побудительности и побудительных высказываний находятся побудительные речевые акты (как прямые, так и косвенные), которые включают в себя следующие компоненты: а) побудитель (источник побуждения), б) действие, к которому побуждают, в) побуждаемый (исполнитель действия), г) сам акт побуждения [1, с. 241]. Побудительные речевые акты (ПРА) организованы в три основных группы. Анализ теоретической и методической литературы по теме побудительности выявил разнообразие терминологического обо-

значения трех основных групп ПРА. Таблица ниже наглядно показывает данное явление.

Таким образом, первая группа ПРА включают в себя побудительные предложения обозначенные терминами «прескриптивы», «инъюнктивы», «облигативы», «директивное побуждение», и «побудительная интенция категорического директивного типа». Во всех классификациях ядром данной группы можно назвать ПРА приказа и распоряжения. ПРА запрещения относят к категорическому типу побуждения в трех классификациях из четырех, а разрешение только в двух случаях из четырех. Ко второй группе ПРА относятся побудительные предложения, именуемые тремя терминами – «реквестивы», «оптативное побуждение»,

«побудительная интенция смягченного директивного типа». ПРА просьбы, мольбы и заклипания являются основными типами, тогда как приглашение, призыв и предложение имеют спорное положение в различных классификациях – некоторые ученые относят их к третьей группе ПРА – к «суггестивам», «адвизивам», «нейтральному побуждению» или иначе к «побудительной интенции нейтрального директивного типа», к которым исследователи единогласно относят совет и рекомендацию.

Сведения, собранные только из нескольких трудов по побудительным предложениям и представленные в таблице выше демонстрируют, что существует множество классификаций ПРА и используемая в них терминология неоднозначна и требует более полного описания и систематизации. В заключении также следует подчеркнуть, что, несомненно, побудительные высказывания играют важную роль в регулировании общественных и межличностных отношений. Языковые личности моделируют свое речевое поведение с целью более эффективного воздействия и взаимодействия с партнерами по коммуникации, отбирая наиболее действенные языковые средства выражения побуждения в той или иной ситуации, для лингвистов тема побудительности остается обширным полем для исследования в условиях изменяющейся действительности, глобализации и стремительного прогресса.

Библиографический список

1. Лобанова, Е.В. Базовые параметры категории побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход // Вестник ЧГПУ 2011. – Вып. 2.
2. Фомичева, Е.В. Средства выражения побудительности в английском языке в свете семантики и прагматики // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – Вып. 4.
3. Серль, Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике / под ред. Б.Ю. Городецкого. – М., 1986. – Вып. 17.
4. Рамазанова, А.Н. Побудительный потенциал английских пословиц: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2005.
5. Побуждение // Словарь по этике / под ред. И. Кона, 1981 [Э/п]. – П/д: <http://terme.ru/dictionary/522/word/pobuzhdenie>
6. Побуждение // Antinazi / Энциклопедия социологии, 2009 [Э/п]. – П/д: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/2827>
7. Серль, Дж. Р. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986. – Вып. 17.
8. Формановская, Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М., 2002.
9. Императив // Философский энциклопедический словарь, 2010 [Э/п]. – П/д: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Императив_\(философия\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Императив_(философия)).
10. Любимов, А.О. Средства выражения побуждения в современном португальском языке: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984.
11. Маслова, А.Ю. Коммуникативно-семантическая категория побудительности и ее реализация в славянских языках (на материале сербского и болгарского языков в сопоставлении с русским): автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. – СПб., 2009.
12. Неустроев, К.С. Способы выражения побуждения и воздействия: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2008.
13. Петрова, Е.Б. Каталогизация побудительных речевых актов в лингвистической прагматике // Вестник ВГУ. – 2008. – Вып. 3. – Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация.
14. Гурова, Н.В. Категория побудительности и ее функции в политической коммуникации // Политическая лингвистика. – 2011. – Вып. 4.
15. Кудинова, И.А. Категория имплицитности в рекламном дискурсе (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2010.
16. Остин, Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 12.
17. Остин, Дж. Л. Избранное // Истина, Как совершать действия при помощи слов, Смысл и сенсibili, Чужое сознание. – М., 1999.
18. Бондарко, А.В. О некоторых аспектах функционального анализа грамматических явлений // Функциональный анализ грамматических категорий / отв. ред. А.В. Бондарко. – Л., 1973.
19. Бондарко, А.В. О грамматике функционально-семантических полей // Известия АН СССР. – 1984. – Т. 43. – Вып. 6. – Сер. литературы и языка.
20. Бондарко, А.В. Структура императивной ситуации (на материале русского языка) // Функционально-типологические аспекты анализа императива / отв. ред. Л.А. Бирюлин, В.С. Храковский. – М., 1990. – Ч. 2: Семантика и прагматика повелительных предложений.
21. Бондарко, А.В. Функционально-семантическое поле и категориальная ситуация в системе грамматического описания // *Explorare necesse est. Hyllningsskrift till Barbro Nilsson (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Slavic Studies 28)*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2002.
22. Храковский, В.С. Семантика и типология императива. Русский императив / отв. ред. В.Б. Касевич. – Л., 1986.
23. Бирюлин, Л.А. Волюнтаривные рамки в структуре побуждения // Пропозициональные предикаты в логическом и лингвистическом аспекте: тезисы докладов рабочего совещания. – М., 1987.
24. Бирюлин, Л.А. Типология императивных конструкций / Л.А. Бирюлин, В.С. Храковский, Е.Ю. Груздева. – СПб., 1992.
25. Серль, Дж.Р. Что такое речевой акт? Косвенные речевые акты. Классификация речевых актов // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17.
26. Searle, J.R. Expression and meaning // *Studies in the Theory of Speech Acts*. – Cambridge University Press, 1979.
27. Почепцов, Г.Г. Прагматика предложения / И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов // Теоретическая грамматика современного английского языка. – М., 1981.
28. Якобсон, Р.О. Избранные работы: сб. науч. трудов. – М., 1985.
29. Вежицка, А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике / Теория речевых актов. – М., 1986. – Вып. 17.

Bibliography

1. Lobanova, E.V. Bazovihe parametrij kategorij pobuditel'nosti v anglijskom yazihke: kognitivno-ontologicheskij podkhod // Vestnik ChGPU 2011. – Vihp. 2.
2. Fomicheva, E.V. Sredstva vihrazheniya pobuditel'nosti v anglijskom yazihke v svete semantiki i pragmatiki // Sovremenniye problemih nauki i obrazovaniya. – 2009. – Vihp. 4.
3. Serlj, Dzh. R. Klassifikaciya illokutivnihkh aktov // Novoe v zarubezhnoy lingvistike / pod red. B.Yu. Gorodeckogo. – M., 1986. – Vihp. 17.
4. Ramazanova, A.N. Pobuditel'niyh potentsial anglijskikh poslovic: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Ufa, 2005.
5. Pobuzhdenie // Slovarj po ehlike / pod red. I. Kona, 1981 [Eh/r]. – R/d: <http://terme.ru/dictionary/522/word/pobuzhdenie>
6. Pobuzhdenie // Antinazi / Ehnciklopediya sociologii, 2009 [Eh/r]. – R/d: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/2827>
7. Serlj, Dzh. R. Chto takoe rechevoj akt // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. – 1986. – Vihp. 17.
8. Formanovskaya, N.I. Rechevoe obshenie: kommunikativno-pragmaticheskij podkhod. – M., 2002.
9. Imperativ // Filosofskij ehnciklopedicheskij slovarj, 2010 [Eh/r]. – R/d: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Imperativ_\(filosofiya\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Imperativ_(filosofiya)).
10. Lyubimov, A.O. Sredstva vihrazheniya pobuzhdeniya v sovremennom portugalskom yazihke: dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1984.
11. Maslova, A.Yu. Kommunikativno-semanticheskaya kategoriya pobuditel'nosti i ee realizaciya v slavyanskikh yazihkakh (na materiale serbskogo i bolgarskogo yazihkov v sopostavlenii s russkim): avtoref. dis. ... d-ra. filol. nauk. – SPb., 2009.
12. Neustroev, K.S. Sposobih vihrazheniya pobuzhdeniya i vozdeystviya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Rostov-na-Donu, 2008.
13. Petrova, E.B. Katalogizaciya pobuditel'niyh rechevikh aktov v lingvisticheskoy pragmatike // Vestnik VGU. – 2008. – Vihp. 3. – Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya.
14. Gurova, N.V. Kategoriya pobuditel'nosti i ee funkci v politicheskoy kommunikacii // Politicheskaya lingvistika. – 2011. – Vihp. 4.
15. Kudina, I.A. Kategoriya implicitnosti v reklamnom diskurse (na materiale sovremennogo anglijskogo yazihka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Belgorod, 2010.
16. Ostin, Dzh. L. Slovo kak deystvie // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. – M., 1986. – Vihp. 12.
17. Ostin, Dzh. L. Izbrannoe // Istina, Kak sovershatj deystviya pri pomothi slov, Smisl i sensibillii, Chuzhoe soznanie. – M., 1999.
18. Bondarko, A.V. O nekotorykh aspektakh funkcional'nogo analiza grammaticeskikh yavlenij // Funkcionalniyh analiz grammaticeskikh kategorij / otv. red. A.V. Bondarko. – L., 1973.
19. Bondarko, A.V. O grammatike funkcional'no-semanticheskikh polej // Izvestiya AN SSSR. – 1984. – T. 43. – Vihp. 6. – Ser. literaturih i yazihka.
20. Bondarko, A.V. Struktura imperativnoj situacii (na materiale russkogo yazihka) // Funkcional'no-tipologicheskie aspekti analiza imperativa / otv. red. L.A. Biryulin, V.S. Khrakovskij. – M., 1990. – Ch. 2: Semantika i pragmatika povelitel'niyh predlozhenij.
21. Bondarko, A.V. Funkcional'no-semanticheskoe pole i kategorial'naya situaciya v sisteme grammaticeskogo opisaniya // Explorare necesse est. Hyllningsskrift till Barbro Nilsson (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Slavic Studies 28). Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2002.
22. Khrakovskij, V.S. Semantika i tipologiya imperativa. Russkij imperativ / otv. red. V.B. Kasevich. – L., 1986.
23. Biryulin, L.A. Volyuntativniye ramki v strukture pobuzhdeniya // Propozicionalniye predikativ v logicheskom i lingvisticheskom aspekte: tezisi dokladov rabochego sovetaniya. – M., 1987.
24. Biryulin, L.A. Tipologiya imperativniyh konstrukcij / L.A. Biryulin, V.S. Khrakovskij, E.Yu. Gruzdeva. – SPb., 1992.
25. Serlj, Dzh. R. Chto takoe rechevoj akt? Kosvenniye recheviye aktih. Klassifikaciya rechevikh aktov // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. – M., 1986. – Vihp. 17.
26. Searle, J.R. Expression and meaning // Studies in the Theory of Speech Acts. – Cambridge University Press, 1979.
27. Pohepcov, G.G. Pragmatika predlozheniya / I.P. Ivanova, V.V. Burlakova, G.G. Pohepcov // Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazihka. – M., 1981.
28. Jakobson, R.O. Izbranniye raboti: sb. nauch. trudov. – M., 1985.
29. Vezhicka, A. Recheviye aktih // Novoe v zarubezhnoy lingvistike / Teoriya rechevikh aktov. – M., 1986. – Vihp. 17.

Статья поступила в редакцию 19.02.14

УДК 801

Khantakova V.M., Pjatchina S.V. **SYNONYMIC RELATIONS IN THE SYSTEM OF TERMILOGY OF LAW (BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE).** The paper presents one of the ways to arrange terms on the basis of their synonymous relations. Special attention is paid to the importance of the development of problems of synonymy in the terminology of law, and to the choice of information in a relatively homogeneous semantic space.

Key words: synonymy, synonymic relations, terminology, homogeneous semantic space.

В.М. Хантакова, д-р филологических наук, проф. Иркутского гос. лингвистического университета, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru; **С.В. Пятчина**, канд. филологических наук, проф. Восточно-Сибирского института МВД России, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru

СИНОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ ПРАВА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В статье предложена одна из возможностей упорядочения терминов на основе синонимических отношений между ними. Особое внимание уделено значимости разработки проблемы синонимии в терминосистеме права и информационно адекватному выбору в относительно однородном смысловом пространстве.

Ключевые слова: синонимия, синонимические отношения, терминология, однозначное смысловое пространство.

На современном этапе развития лингвистической науки проблема синонимии, несмотря на достаточно большое количество глубоких, обобщающих исследований на материале различных языков, выявление и характеристику синонимических отношений между языковыми единицами, продолжает оставаться в центре внимания многих исследователей.

Неугасающий научный интерес к изучению синонимии проявляется не только в расширении объекта исследования (синонимия, долгое время оставаясь предметом лексической семантики,

«раздвинула» свои границы и перешла в разряд междисциплинарных, включив в себя лексику, морфологию, синтаксис и текст), но и в использовании достижений современной науки, а именно, в изучении языка в тесной связи с миропониманием человека, использующего язык как действенный инструмент в своей познавательной и коммуникативной деятельности. Такое понимание позволило включить рассмотрение синонимии в качестве неотъемлемой части в приоритетную на сегодняшний день проблему науки, важной для понимания, познания и общения – проблему значения и смысла языковых единиц.

Конструктивность описания синонимии в непосредственной связи с поиском и установлением смысла языковых единиц подоглована рядом семантических исследований в философии и лингвистике. Так, У. Куайн, обращаясь в одной из работ к проблеме толкования значений языкового выражения, отмечает: «то, что обычно называется толкованием значения высказывания, есть просто произнесение синонима, формулируемого более ясным языком, чем оригинал» [1, с. 199]. В его другой работе предлагается определение смысла языковых выражений исходя из множества толкований-перифраз: «Если мы принимаем как данное отношение синонимии, то понятие значения легко вывести следующим образом: значение выражения есть класс всех выражений, синонимичных с данным» [2, с. 43].

В лингвистике идея рассмотрения отношения синонимии языковых единиц в качестве основного орудия описания смысла прослеживается в работах по модели «Смысл \Leftrightarrow Текст», признанной «одной из самых захватывающих и парадоксальных мыслей» в исследовании языка XX столетия [3, с. 177]. Положенные в основу теоретической модели описания языка «Смысл \Leftrightarrow Текст» посылки о роли синонимических преобразований внутри языка и важности понятия смысла языковых выражений в целом, а не отдельной языковой единицы предопределили во многом множественность объяснения-описания значения языковых единиц. Обращаясь к определению семантики предложения, Е.В. Падучева уделяет внимание анализу синонимии между высказываниями, а также тех формальных преобразований, которые их соединяют [4, с. 549]. Сходная методика описания смысла языковых выражений прослеживается и в исследовании текста, где смысл есть «инвариант всех синонимических преобразований, т.е. то общее, что имеется в равнозначных текстах» [5, с. 35; 6, с. 10].

Как легко увидеть, исходные постулаты рассуждений в аналитической философии и лингвистике соотносятся также с ситуациями из повседневной жизни человека. Когда спрашивают о значении того или иного слова, то одной и его первичных реакций человека является не обращение к дефиниции слова, а поиск синонимичных ему слов. Такая процедура определения значения и смысла языковых выражений применима и при описании терминологических единиц языка, коммуникативно и когнитивно значимых в особом семиотическом пространстве – в пространстве той или иной профессиональной деятельности. Для современной лингвистики стала очевидной необходимость разработки проблемы синонимических отношений в терминологии разных научных дисциплин.

Известно, что существование синонимов в терминологии долгое время в лингвистической науке считалось спорным. Появление синонимов в терминосистемах расценивалось как случайное и нежелательное явление, а отдельные случаи синонимии были объяснены начальным этапом развития той или иной терминосистемы, а также недостаточной полнотой изученностью научного явления. Потребность в однозначном понимании людей, решающих одни и те же научно и социально значимые задачи, определяет стремление к четкому указанию на значение и смысл терминологических средств, с помощью которых организуется профессиональное общение. Это объясняет, почему целый ряд исследователей долгое время придерживались точки зрения об однозначности термина, считавшейся в лингвистической науке незыблемой. Ввиду этого и анализ многих языковых единиц, в смысловом отношении близких к терминам, оставался вне поля зрения исследователей.

Однако многочисленные факты выражения одного и того же значения двумя и более языковыми единицами в терминосистемах различных областей знания и имеющие тенденцию к их увеличению в связи с развитием науки и ее дифференциацией, потребовали аргументированных объяснений выбора того или иного термина из спектра возможных. Примером этому может служить достаточно большое количество примеров синонимических пар или даже синонимических рядов терминов, наличие которых трудно объяснить только начальным этапом развития терминосистемы, ее несовершенностью и неустойчивостью.

Термины, представляющие собой средство репрезентации экспертных знаний и мнений в той или иной научной области знания, обозначают явления и процессы, значимые не только для определенной категории людей (специалистов) в их профессиональной сфере, но и для других участников дискурса. Так, например, всем знакомы трудности взаимопонимания, когда знаток компьютерных технологий обсуждает проблемы, связан-

ные с компьютером, с обычным пользователем, или проблемы, возникающие при обмене научной или производственной информацией между специалистами разных наук, привыкших говорить со своими коллегами и не умеющих «приспособить» свою речь к другой аудитории. Другими словами, используются только те терминологические средства, которые свойственны лишь в данной профессиональной сфере без обращения к его синонимам. Причиной тому – знание и оперирование только одним, а не всеми синонимическими средствами, что может иметь определенные как положительные, так и негативные следствия.

Известно, что формирование информации о мире или его фрагментах и ее фиксация в близких в смысловом отношении языковых выражениях соотносимо с рассказом о своей жизни, которая описывается не так, как она есть на самом деле.

В большинстве случаев жизнь или события жизни описываются так, чтобы сформировать в сознании слушающего или читающего такое представление о них, которое устраивает говорящего и которое отвечает интересам его жизнедеятельности. При выборе синонима, как и в жизни, человек прямо или косвенно ориентируется на будущий результат или его последующие действия. Поэтому для достижения определенного результата положения дел в мире описываются так, чтобы сформировать в сознании слушающего или читающего такое представление о них, которое устраивает говорящего и которое отвечает интересам его жизнедеятельности.

Поэтому не исключено, что могут быть (намеренно или ненамеренно) неточности, некоторые упущения, несоответствия реальному положению дел, отсутствие аналогии во внешнем мире, элементы фантазии и т.д. Ведь человек, описывая какой-либо фрагмент окружающего его мира, «дорисовывает» некоторые детали, подключая свою систему воображения, что ведет волюн и невольно к неточностям или даже к намеренным искажениям. Рассмотрим в качестве примера выбор одного из слов из синонимической пары *системный* и *систематический* в терминосистеме права. Так, на одном из судебных заседаний, когда речь шла о систематических нарушениях режима работы подсудимого, было использовано адвокатом слова *системный* вместо его синонима *систематический*. Используемый манипулятивный прием подмены понятий адвоката мог повлиять на ход (что действительно имело место в начале судебного разбирательства), например, на затягивание или результаты судебного процесса [7, с. 146]. Обычно слово *системный* соотносится с понятием системы, т.е. установленной формой организации чего-либо, устройство. Следовательно, *системные нарушения* есть закономерность действий в сложном целом, составные части которого находятся во взаимной связи. Другими словами, системные нарушения обусловлены формой организации предприятия, и, как правило, не зависят от конкретного человека. Несомненно иная картина возникает в случае использования слова *систематический*.

Всё сказанное выше свидетельствует о неправомерности вынесения рассмотрения проблемы синонимии в терминологии права на периферию исследовательских интересов (как это имело место) и необходимости ее дальнейшей разработки. Отправным при разработке проблемы синонимии в терминологии права является популяризация в современном обществе научных знаний, следствием которой являются взаимодействие системы специальных (научных) и общих понятий, научной и наивной картины мира, что создает условия для синонимических отношений между научным термином и общеупотребительным словом. В связи с этим рассмотрим использование двух синонимов немецкого языка *Mörder* и *Totschläger*, обладающих, согласно данным словаря, общим для обоих слов значением «j-d, der einen Mord begangen hat» [8, с. 395]:

«Steig auf, du Mörder», zischte Karsten und stieß Theo Höding zum Wagen. Der verfärbte sich, verlor sein verächtliches Gesicht und blickte verstört um sich. «Ich – ? Was sagst du da?» murmelte er, stellte sich mit dem Rücken gegen die Wagenwand und blickte von einem zum andern. «Er weiß es nicht einmal», sagte einer der Männer. «Was weiß ich nicht – ?» forschte Theo und leckte die plötzlich trocken gewordenen, farblosen Lippen. Er sah aus wie ein in die Enge getriebenes Tier, als sie ihn so umstanden. Da sagte einer dumpf und drohend: «Hulke ist tot – von deiner Kugel erschossen, du Totschläger» [Voelkner, 1971:357].

На первый взгляд может сложиться впечатление, что использование в данном фрагменте текста двух синонимов *Mörder*

и Totschläger объясняется стремлением избежать повтора одного и того же слова при реализации одной из важнейших текстовых категорий – интегративности. Взаимодвижением двух синонимов возвращается внимание читающего к началу отрывка, заставляя все строки, оформляющие одну мысль, держаться вместе, создавая единство и целостность текста.

При этом общее для синонимов значение, повторяясь в каждом синониме и сцепляя их, отодвигается затем на задний план. Одновременно с этим актуализируются те значения, которыми различаются синонимы. В смысловом объеме слова Totschläger, в отличие от Mörder, имеется уточнение, т.е. каким образом совершено убийство, что актуализируется одним из его значений: «der Stock mit Bleiknopf als Waffe» [9, с. 1205]. Это и попадает в фокус их синонимического соотношения слов Mörder и Totschläger.

Первый синоним – Mörder – вводится без наличия четкой семантической перспективы ко второму синониму, а второй синоним, Totschläger, соотносён с первым и в смысловом плане дополняет его. Семантическая асимметрия синонимов, а также уточнения в тексте («von deiner Kugel erschossen») показывают, что вторая лексема синонимического соотношения является важной для дальнейшего смыслового развёртывания текста. С введением второго синонима в фокус внимания попадает уже не общее значение, а то значение, которым отличается второй синоним от первого, что создает сильный эффект эмоциональной экспрессии.

Вполне очевидно, что варьирование синонимичных слов не является свободным. Ощущаются определенные закономерности употребления синонимов: выбор или предпочтительное использование одного из синонимов из имеющегося запаса слов зависит от прагматической направленности текста. Именно этим объясняется возрастание в текстовом фрагменте эмоционально-аффективной напряженности, следствием которой является, как правило, градационный эффект. А это, в свою очередь, может вызвать приглушение смысловой дифференциации синонимов в сфере разговорного общения, несмотря на то, что все смысловозначительные оппозиции синонимов и их семантические свойства имеют логическую природу. Становится очевидной необходимость не только дифференцированного изучения групп и классов синонимов, но и описания их использования в сфере профессионального общения, так как профессионально-ориентированному языку присущи свои особенности использования синонимов, а понятие о синонимических отношениях терминов получают свои специфические характеристики по отношению к общеобиходному языку.

Так, в языке права, несмотря на стремление термина вторгнуться в семантическую зону своих синонимов, отличающихся небольшим сдвигом в семантике и обозначающих «то же, да не то же», четко очерчены границы их семантического объема, о чем свидетельствуют определения понятий, обозначаемых синонимами Mörder и Totschläger. В параграфе 211 Уголовного кодекса ФРГ первое понятие определяется как «Mörder wird mit lebenslanger Freiheitsstrafe bestraft» [10].

Здесь акцентируется степень наказания, что является существенным для данной профессиональной сферы и терминосистемы права. Этим отличается терминологическое понятие от общеупотребительной лексемы Mörder, определение которой можно установить, если обратиться к слову Mord, имеющему значение «vorsätzliche Tötung eines Menschen aus niedrigen Beweggründen» [11, с. 454]. В другом словаре немецкого языка у слова Mord отмечается еще один семантический признак. Сравните: Mord – это есть «Bezeichnung für eine vorsätzliche, heimtückische Tötung eines Menschen» [12, с. 585].

Следующее отличие терминов языка права от общеупотребительных слов заключается в более подробном уточнении свойств, присущих данному понятию, поэтому в дефиниции понятия Mörder, данном в параграфе 211 Уголовного кодекса Германии, наряду со значением «Mörder wird mit lebenslanger Freiheitsstrafe bestraft» отражается представление о мотивах и способе преступления: «Mörder ist, wer aus Mordlust, zur Befriedigung des Geschlechtstriebes, aus Habgier oder sonst aus niedrigen Beweggründen, heimtückisch oder grausam oder mit gemeingefährlichen Mitteln oder um eine andere Straftat zu ermöglichen oder zu verdecken, einen Menschen tötet» [10]. В данном случае мы имеем дело со специальными

знаниями, отражающими строгие характеристики понятия, необходимые в дальнейшем при судебных разбирательствах и в профессиональной дискуссии.

Специальные знания, выработанные в языке права, не позволяют в профессиональной деятельности «приглушать» смысловую дифференциацию синонимов, как это может иметь место в сфере общеобиходного языка, поскольку от этого зависит судьба подсудимого. Поэтому, слова Totschläger и Mörder в языке права, обладая одним и тем же значением, имеют определенные различия, связанные со спецификой каждого из них, отраженной в их распределении в Уголовном кодексе ФРГ по разным параграфам. Так, согласно параграфу 212, Totschläger, в отличие от Mörder (это параграф 211), определяется как тот, «wer einen Menschen tötet, ohne Mörder zu sein, wird als Totschläger mit Freiheitsstrafe nicht unter fünf Jahren bestraft». Далее следует примечание относительно меры наказания: «In besonders schweren Fällen ist auf lebenslange Freiheitsstrafe zu erkennen» [10].

Нельзя не отметить, что в словарном толковании слова Totschlag в общеобиходном языке также имеется указание на его специфику: Totschlag – *Rechtswissenschaft* eine unüberlegte, aber vorsätzliche Tötung [12, с. 885]. В другом словаре толкование данного слова содержит информацию и о состоянии человека, совершившего убийство: «Totschlag – T. im Affekt, auf Totschlag steht Freiheitsstrafe» [13, с. 867].

Отличительная черта синонимических отношений единиц в терминологии права обусловлена широким распространением заимствований, в большинстве случаев слов греко-латинского происхождения, поскольку на ранних этапах становления и развития языка права немецкий язык не мог обеспечить наименование научным понятиям с необходимой точностью. Но, тем не менее, усвоение немецким языком научных и интернационализированных средств их выражения сопровождалось развитием собственных средств их выражения.

Длительный процесс заимствования слов греко-латинского происхождения в терминологическую систему языка права сопровождался также образованием синонимических рядов в немецком языке, состоящих из заимствованных и исконных терминов, например, синонимический ряд со значением «kleinere strafbare Handlung» включает как заимствование латинского происхождения, так и исконно немецкие термины: Vergehen, Delikt, Straftat, Verstoß, Verfehlung, Unrecht, Verbrechen [7, с. 569]. Деликтом называется всякое противоправное действие (все равно, преступление ли это, проступок или простое имущественное повреждение), вторгающееся в личную или имущественную сферу личности и причиняющее ей тот или иной ущерб, независимо от существующих между лицами гражданско-правовых отношений.

Одной из причин, обуславливавших трансляцию заимствованных слов, является денотативная точность, краткость, меткость в представлении референта по сравнению с немецкими словами, например, еще одна синонимичная выше рассмотренным словам Mörder и Totschläger лексема Killer [14, с. 418]. Отличаясь от своих немецких синонимов узнаваемостью и известной распространенностью в других языках, заимствования способствуют общению специалистов в рамках международного сотрудничества, повышая тем самым когнитивно-информационный потенциал научно-профессиональных обменов. Заимствованная лексема не представляет трудностей для восприятия и понимания в дискурсе и интердискурсе и является единицей достаточно узкой системы специального подязыка, где стремление к максимальной четкости и адекватности выражения мысли решается не расширением контекстного окружения, а в обращении к его синонимам.

Следующая отличительная черта синонимических отношений в терминологии права обусловлена широким распространением родо-видовых различий между терминологическими единицами, нейтрализация которых реализуется включением частного в общее или общего в частное. Отметим, что нейтрализация родо-видовых различий между синонимами в языке права не является свободным, она в большей степени сознательно регламентируется и зависит во многом от прагматических установок пользователя языка, исследование которых приобретает в профессиональной деятельности специалиста в области права особую актуальность. В связи с этим необходим анализ ус-

ловий нейтрализации родо-видовых различий и выявление закономерностей синонимического варьирования в терминологии права.

Своеобразие синонимических отношений в терминологии права наряду с отражением языковыми единицами специальных знаний в области юриспруденции составляет также специфика их формальной стороны. Она заключается в том, что именно в области терминологии в синонимические отношения наряду с простыми и сложными по структуре терминами и терминологическими словосочетаниями вступают аббревиатуры, сокращения, сочетания слов и буквенные символы, изучение которых находится пока в начальной стадии.

Вполне очевидно, что синонимический ряд, в котором представлено множество однородных в смысловом отношении язы-

ковых единиц и содержатся исходные основания для выбора одной из них. Это «предоставляет», с одной стороны, максимальную свободу выбора пользователю языка, с другой – ограничения с определенными условиями, т.е. не дает полной свободы выбора. Синонимический ряд как «спектр возможностей» есть нечто целое, и оно устроено не хаотично, а организовано так, что каждая отдельная возможность обретает свою определенность через соотношение со всеми другими, через занимаемое ею «место» внутри этого целого. И если имеем дело со смысловой адекватностью, то ясно, какую важную роль играет при этом знание специалистов особенностей синонимических отношений в терминосистеме права и насколько сложна и актуальна проблематика употребления терминов-синонимов.

Библиографический список

1. Quine, W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit [Text] / W.Quine // Zur Philosophie der idealen Sprache. – München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972.
2. Quine, W. From a logical point of view: Nine logical-philosophical essays[Text] / W. Quine. – Cambridge, Mass., 1953.
3. Апресян, Ю.Д. Перифразирование на компьютере / Ю.Д. Апресян, Л.Л. Цинманн // Семиотика и информатика. – М., 1998. – Вып. 36.
4. Падучева, Е.В. Некоторые проблемы моделирования соответствия между текстом и смыслом в языке // Изв. АН СССР. – 1975. – Т. 34. – № 6. – Сер. лит. и яз.
5. Жолковский, А.К. К построению действующей модели языка «Смысл <=> Текст» / А.К. Жолковский, И.А. Мельчук // Машинный перевод и прикладная лингвистика. – 1969. – Вып. 11.
6. Мельчук, И.А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл <=> Текст». – М., 1999.
7. Доценко, Е.Л. Вербальные средства в современном судебном дискурсе // Логический анализ языка. Между ложью и фантазией. – М., 2008.
8. Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache [Text] / H. Gurner und G. Kempcke. – Leipzig: VEB: Bibliographisches Institut, 1980.
9. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Duden. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996.
10. Strafgesetzbuch [Э/п]. – Р/д: www.gesetze-im-internet.de/stgb/
11. Der Sprach-Brockhaus : dt. Bildwörterbuch von A-Z. – 9., neu bearb. U.erw.Aufl. – Wiesbaden: Brockhaus, 1984.
12. Neues deutsches Wörterbuch. – A-Y. – Köln: Lingen Verlag, 2003.
13. Duden, Das Stilwörterbuch. – 9., völlig bearbeitete Auflage. Band 2. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2010
14. Wahrig, G. Synonymwörterbuch. Das zuverlässige Nachschlagewerk für den treffenden Ausdruck und für variationsreiche Texte. – Gutersloh/München: Wissen Media Verlag, 2006.

Bibliography

1. Quine, W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit [Text] / W.Quine // Zur Philosophie der idealen Sprache. – München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972.
2. Quine, W. From a logical point of view: Nine logical-philosophical essays[Text] / W. Quine. – Cambridge, Mass., 1953.
3. Апресян, Ю.Д. Перифразирование на компьютере / Ю.Д. Апресян, Л.Л. Цинманн // Семиотика и информатика. – М., 1998. – Вып. 36.
4. Paducheva, E.V. Nekotore problemih modelirovaniya sootvetstviya mezhdu tekstom i smyslom v yazyke // Izv. AN SSSR. – 1975. – Т. 34. – № 6. – Ser. lit. i yaz.
5. Zholkovskiy, A.K. K postroeniyu deystvuyuyey modeli yazhka «Smysl <=> Tekst» / A.K. Zholkovskiy, I.A. Melchuk // Mashinniy perevod i prikladnaya lingvistika. – 1969. – Vihp. 11.
6. Melchuk, I.A. Opiht teorii lingvisticheskikh modeley «Smysl <=> Tekst». – М., 1999.
7. Docenko, E.L. Verbalnihe sredstva v sovremennom sudebnom diskurse // Logicheskij analiz yazhka. Mezhdz lozhju i fantaziej. – М., 2008.
8. Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache [Text] / H. Gurner und G. Kempcke. – Leipzig: VEB: Bibliographisches Institut, 1980.
9. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Duden. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996.
10. Strafgesetzbuch [Eh/r]. – R/d: www.gesetze-im-internet.de/stgb/
11. Der Sprach-Brockhaus : dt. Bildwörterbuch von A-Z. – 9., neu bearb. U.erw.Aufl. – Wiesbaden: Brockhaus, 1984.
12. Neues deutsches Wörterbuch. – A-Y. – Köln: Lingen Verlag, 2003.
13. Duden, Das Stilwörterbuch. – 9., völlig bearbeitete Auflage. Band 2. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2010
14. Wahrig, G. Synonymwörterbuch. Das zuverlässige Nachschlagewerk für den treffenden Ausdruck und für variationsreiche Texte. – Gutersloh/München: Wissen Media Verlag, 2006.

Статья поступила в редакцию 16.02.14

УДК 81.373

Zagryadskaya N.A. **SOME DISTINCTIVE FEATURES OF THE STRUCTURE AND SEMANTICS OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL NICKNAMES.** The article deals with the phraseological nicknames of outstanding people in Great Britain and USA. These units are considered as a part of the English language phraseological system. Their structural and semantic features are touched upon. Particular attention is paid to the modern tendencies in their formation.

Key words: phraseological unit, set expression, idiom, nickname (byname), semantic and structural distinctive features, proper names, political discourse, evaluation.

Н.А. Загрядская, канд. филол. наук, доц., зав. каф. филологии и гуманитарной подготовки БФ МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Балабаново, E-mail: nalie@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И СЕМАНТИКИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЗВИЩ

Статья посвящена сверхсловным прозвищам известных личностей Великобритании и США. Данные единицы рассматриваются как часть фразеологической системы. Особое внимание уделяется их семантическим и структурным особенностям, а также современным тенденциям в образовании единиц данного класса.

Ключевые слова: фразеологизм, устойчивое выражение, прозвище, имя собственное, идиома, оценочный компонент значения, политический дискурс.

За последние десятилетия отечественное и зарубежное языкознание достигло больших успехов в изучении фразеологических систем различных языков. Предметом исследования становятся основные свойства фразеологических единиц как единиц языка, особенности их функционирования в художественной литературе, публицистике и поэзии. Большое внимание уделяется разработке структурных и семантических классификаций фразеологизмов, основанных на самых различных принципах.

Данная статья посвящена рассмотрению особого класса фразеологизмов – фразеологических прозвищ. Фразеологические прозвища неоднократно подвергались исследованию в самых разных своих аспектах. В работах разных лет учеными предпринимались попытки описать их структурные особенности, проанализировать их лингвострановедческую ценность. К данной проблематике обращаются М.П. Тарасевич [1], С.И. Гарагула [2], Ю.В. Кавалюк [3], Л.А. Труфанова [4]. В центре внимания лингвистов оказывались особенности их семантики, номинативные признаки, способы переосмысления значений и, конечно, сам статус единиц данного класса. Последняя проблема, в действительности, является ключевой, так как принадлежность сверхсловных прозвищ к фразеологическому фонду языка потребовала тщательной разработки и сбора данных. При этом объектом изучения в разное время становились весьма различные виды имен собственных, от топонимов всех родов до антропонимов, функционирующих в современных Британии и США. Определенная уникальность прозвищ-фразеологизмов состоит в их двойственной природе. Являясь именами собственными и выполняя номинативную функцию, они обладают свойствами устойчивых словосочетаний и воспроизводятся в готовом виде. Их характерной чертой является то, что они уже прошли стадию потенциальной фразеологичности. Следуя определению А.В. Кунина, можно сказать, что данные единицы обладают таким свойством, как фразеологическая устойчивость не ниже минимальной. А.В. Кунин определил такие общие показатели устойчивости, как а) устойчивость употребления; б) семантическая сложность; в) раздельнооформленность; г) невозможность образования по порождающей структурно-семантической модели переменного сочетания слов [5]. Доказательством этого служит не только их применение в текстах различного характера, но и фиксация их во многих словарях и справочниках, что свидетельствует об их статусе как единиц языка. Вместе с тем, в их «задаче» входит также емкая, точная характеристика референта, включающая разнообразные коннотативные вкрапления, главным из которых представляется оценочность. В отличие имен, прозвища обычно даются по той или иной причине. Любое имя творчество предполагает причину, повод и мотив номинации. Мотивировка имени – это комплекс причинно-следственных связей, по-разному представленный у имен разных типов и в разной степени доступный для наблюдения и изучения. По словам Дж. Франклина, прозвища «не даются намеренно, как имена, но вдруг расцветают с целью пошутить, насмеяться или в порыве гнева, и обстоятельства этого, если они и известны, скоро забываются» [6, с. 319]. Как прозвища они именуют и выделяют, как фразеологические единицы – значат больше, чем слова их составляющие.

Среди различных классов фразеологических прозвищ самым обширным и неоднородным представляется класс антропонимических устойчивых сочетаний, называющих известных личностей в той или иной стране. Далее объектом нашего внимания будут фразеологические прозвища персоналий англоязычного мира. Являясь одним из аспектов богатого англоязычного ономастикона, единицы этого подкласса, называют выдающихся людей прошлого и настоящего и характерны для военных, деятелей искусства и культуры, политиков и спортсменов. В литературе они получили название «личностные фразеологизмы» [7]. Представляя безусловный интерес с лингвистической точки зрения, эти единицы, кроме того, несут в себе большой пласт информации страноведческого характера и значительный культурно-исторический потенциал. Присваиваемые как современниками, так и потомками, такие прозвища зачастую сообщают о личности больше, чем справочники и энциклопедии. Ведь последние сообщают о месте, времени и условиях происходящего, но далеко не всегда – о реальном отношении к нему участников

событий. Так называемые «официальные» источники редко отмечают, например, двойную роль политических лидеров или организаторов общественных мероприятий. Они либо восхваляются, либо рассматриваются достаточно беспристрастно. Оппозиционные или негативно настроенные источники стремятся «очернить» объект, что также не добавляет ситуации объективности. В этой связи личностные фразеологизмы являются бесценным носителем информации «из первых рук», напрямую связанной с обстоятельствами происходящего. В каком-то смысле, это информация из толпы, с ее непостоянством, противоречиями и поиском нового героя. Ученому-историку не очень важно, какой длины был нос у герцога Веллингтона или каков характер у Хилари Клинтон. И то, и другое лишено для него фактической значимости. Однако для более живого понимания событий это представляет большой интерес. Существует великое множество подобных прозвищ, при этом они распадаются на разные группы, состав которых также неоднороден. Некоторые единицы являются уникальными для номинируемого лица, другие входят в целый ряд наименований объекта и имеют несколько синонимов, каждый из которых описывает этот объект со своей стороны. Обладая устойчивостью значения, данные единицы демонстрируют разную степень переосмысления. Среди них есть единицы с полностью переосмысленным, частично переосмысленным и осложненным значением компонентов. Основными способами переосмысления являются метафора и метонимия, а дополнительными, выступающими в содружестве с ними – гипербола и ирония. Большую часть исследуемых единиц образуют обороты с двойным, то есть метафоро-метонимическим переосмыслением. Фразеологические прозвища с частично переосмысленным значением весьма разнородны. Это словосочетания, имеющие, как правило, двухкомпонентную структуру, при этом один компонент употребляется в буквальном значении, а другой – переосмысливается. Из двух типов способов переосмысления метонимия обладает наименьшим весом образности, она менее представительна, чем метафора. Метонимия менее информативна, так как вычленяя определенную деталь, становящуюся представителем объекта, она полностью гасит его остальные характеристики. Метонимия более предсказуема, легче дешифруется, чем метафора.

Метонимические переносы основываются на различных видах смежности, которые приобретают свои особенности в личностных фразеологизмах.

Так для исследуемых единиц типичным является наименование лица в связи с его собственными действиями, сказанными им словами или месту его жительства. Метонимически переосмысленный компонент в таком случае часто выступает в функции своеобразного эпитета-определения к имени собственному, входящему в состав фразеологического прозвища. Эти единицы составляют большую часть всех личностных фразеологизмов, образованных на основе метонимии. Метафорически переосмысленные единицы также не составляют абсолютно однородного класса. Среди них выделяются прозвища с переосмысленным второстепенным компонентом, прозвища, в которых переосмыслению подвергся стержневой компонент, и единицы с полностью переосмысленным значением компонентов.

Большая часть личностных фразеологизмов относится к единицам с аналитической номинацией, то есть в основе названия находится только один признак. Определенное, хотя и меньшее число личностных фразеологизмов представляют собой единицы, образованные в результате синтетической номинации. В их основе находятся несколько признаков обозначаемого объекта.

Причина превалирования фразеологических прозвищ с аналитической номинацией лежит в самом характере процесса номинации. В процессе направленного познания окружающего мира познающий субъект знакомится с различными предметами и явлениями действительности, создавая, таким образом, обобщенное представление об именуемом объекте в своем сознании. Оно складывается из совокупности черт, характеризующих данный объект, но внимание именуемого фиксирует, как правило, один из его признаков, необходимый для реализации целей, установок человека на каждый конкретный момент, так как невозможно одновременно познать и зафиксировать

в языке безграничное множество свойств, присущих предметам и явлениям. Именование присваивается многогранному объекту, и выбор признака зависит от задач именующего лица. С одной стороны, для того чтобы стимулировать употребление прозвища другими членами общества, сделать его легко запоминающимся, ему необходимо создать яркое, точное и, по мере возможности короткое наименование. С другой стороны, чтобы вызвать интерес к самому необычному имени, а также его носителю, необходимо, совершая наименование, что называется «попасть в точку», то есть выделить именно то качество объекта, которое представляется наиболее актуальным в данной конкретной ситуации.

Выбор признака, в соответствии с которым осуществляется означивание объекта, носит субъективный характер. Многогранность, многопризнаковость объектов окружающей действительности обуславливает возможность рассмотрения одних и тех же объектов с разных позиций и, следовательно, возможность выбора говорящим наиболее важного «на каждый конкретный момент» аспекта рассмотрения конкретного объекта. Признак, который находится в центре внимания номинатора, представляется ему в определенной ситуации наиболее релевантным.

Рассмотрение одного и того же объекта в разнообразных аспектах и отношениях позволяет давать ему различные наименования.

Традиционно принято говорить о произвольности выбора номинативных признаков, и это положение является вполне справедливым и для исследуемых единиц. Потенциально прозвище может иметь в своей основе любой возможный признак или признаки и невозможно предсказать по какому из них будет совершаться номинация того или иного лица. В ее основе может находиться любой из существенных или самых незначительных признаков. Однако необходимо обратить внимание на тот факт, что, несмотря на всю субъективность вычленения номинативных признаков, существует более или менее узко очерченный круг признаков, лежащих в основе номинации при образовании личностных фразеологизмов.

Как класс единиц, называющих и характеризующих известных людей разных времен, личностные фразеологизмы не являлись изобретением какого-то одного периода из прошлого. Более того, в современном мире этот вид номинации исключительно продуктивен и популярен. Наиболее широко он представлен в англоязычном мире. Газетные тексты разных жанров в Британии и США содержат примеры подобных единиц, называющих политиков, членов правительства, деятелей искусства и спортсменов. Фразеологические прозвища присваиваются как личностям, вызывающим уважение и гордость (н: победители спортивных соревнований- *the King of the Road* – велосипедист *Брэдли Уиггинс* (Bradley Wiggins)), так и личностям, становящимся своего рода притчей во языцех за провальную политику или неподобающее поведение (н: *Mad Nad* – британский политик *Надин Доррис* (Nadine Dorris), любительница поучаствовать в телевизионных шоу). Однако, обратившись к истории двух главных англоязычных стран (Великобритании и Соединенных Штатов Америки), мы увидим, что в веках подобное именование знаменитостей было явлением, если и не столь же частым, как сегодня, то и весьма не редким. XX век прославился наречением всевозможными прозвищами большого числа спортсменов, особенно американских. Число фразеологических прозвищ только бейсболистов исчисляется сотнями (н: *Wild Horse* – бейсболист *Леонард Мартин* (Leonard Martin)). Представители других сфер деятельности также вошли в историю под разными дополнительными «именами». XVIII и XIX «специализировались» на членах парламента, военно-начальниках и деятелях литературы и искусства (н: *The Grand Old Man* – политик *Уильям Гладстон* (William Gladstone); *Dynamo of Power* – президент США *Теодор Рузвельт* (Theodore Roosevelt)). Тогда присвоение таких прозвищ, очевидно, считалось не просто допустимым, а даже желаемым. Так, сохранившаяся переписка Ч. Диккенса содержит прозвища, даваемые им друзьям и знакомым, и наоборот. А каждый из детей Диккенса получил от него прозвище, состоящее из двух или более слов и являющееся устойчивым (н: *Lucifer Box* – младшая дочь *Кэтрин*; *Mr. Popular Sentiment* – сам Ч. Диккенс (было дано Э. Троллопом)). XVII и Возрождение сохранили для нас память о религиозных деятелях и разбойниках (н: *Weeping Prophet* – американский священник *Джозеф Сьюэлл* (Joseph Sewell)); *Black Barty* – английский пират *Бартоломью*

Робертс (Bartholomew Roberts)). Наконец, Средневековые запечатлели образы королей, королев, мятежных баронов и преданных царедворцев (н: *Burst Belly* – граф *Линкольн*, придворный *Эдуарда II* (The Earl of Lincoln)); *John Amend All* – Джон Кейд, лидер восстания жителей графства *Кент* в конце XIVв (John Cade)).

При изучении личностных фразеологизмов с точки зрения их национально-культурной составляющей, возникает вопрос о наличии определенных семантических и, возможно, структурных особенностей, переходящих из века в век и ставших своего рода моделями для возникновения новых единиц.

Известно, что номинативные признаки, лежащие в основе возникновения фразеологических прозвищ людей, весьма разнообразны и охватывают довольно широкий спектр проявлений человеческого бытия. Как указывает Н.Д. Арутюнова, «человек получает в языке множество разнообразных наименований. Он может быть назван по своим общественным функциям, взглядам, моральному облику, нравственным склонностям и вкусам, по своим поступкам и поведению, семейному статусу, родственным связям, внешнему виду, участию в тех или иных событиях и происшествиях, отношению к нему говорящего и многому другому» [8, с. 347]. В этой связи представляется интересным выяснить, изменялись ли в ходе истории признаки, лежащие в основе номинации разных персоналий.

Еще одним важным моментом является структура личностных фразеологизмов и ее модификации сквозь века. Традиционно невозможность образования фразеологических единиц по порождающей структурно-семантической модели переменного сочетания слов рассматривалась фразеологами как одна из их основных характеристик. Сейчас моделированность в сфере фразеологии не отрицается, хотя существование единичных образований также не исключается. Структурная сторона фразеологической модели реализуется в грамматических конструкциях, лежащих в основе совокупности устойчивых словосочетаний, а семантический аспект выявляется на основании специфики внутренней формы фразеологизма.

Далее мы будем говорить о наличии моделей у личностных фразеологизмов именно с позиций описания уже существующих единиц. В целом положение о невозможности наличия у фразеологических единиц продуктивных моделей справедливо и для исследуемого материала. Большинство фразеологических прозвищ представляют собой уникальные наименования, присвоенные только одному объекту в связи столько ему свойственными качествами. Образование новых единиц по этой модели невозможно уже потому, что в каждом конкретном случае в основе номинации находится единственный в своем роде признак, каждая единица имеет свою собственную уникальную историю. Вместе с тем, в ходе исследования рядов личностных фразеологизмов, возникших с XIII века по настоящее время, становится очевидным наличие определенных тенденций в построении единиц данного класса. Несмотря на многообразие примеров, существуют определенные привычные модели, позволяющие возникать фразеологическим прозвищам, называющим новых и новых референтов. Представляется необходимым, обратить особое внимание на целую группу личностных фразеологизмов, появившихся в разное время и содержащих в себе одни и те же повторяющиеся компоненты: *Father* (Grandfather), *Mother* (Grandmother, Mum), *Old, Great, Big, Good, King, Queen* и др. В этом случае возникает возможность говорить об определенной степени семантической моделированности, так как наблюдается регулярность соответствия между передаваемой ими семантической информацией и грамматической структурой. Однако сами эти модели не являются регулярными, так как в каждом отдельном случае значение того или иного прозвища имеет дополнительные оттенки. Среди единиц с данными компонентами прослеживается тенденция совершать номинацию по определенным признакам, главным из которых являются «вклад личности в определенное дело» или «моральные качества». В большинстве случаев это частично переосмысленные единицы с положительной коннотацией: *Mother of the Maids* – прозвище *Миссис Стонор* (Mrs Stonor) (XVI век) – фрейлины Анны Болейн; *Grandmother of Boston* – прозвище *Элизабет Палмер* (Elizabeth Palmer) (XVIII век), учительницы и общественного деятеля; *Queen Mum of Literature* – прозвище ирландской писательницы *Медэ Бинчи* (Maevie Binchy) (XXвек); *Grandma of the United States* – прозвище *Линн Чейни*, жены бывшего вице-президента США (Lynne Cheney) (XXI век). В единицах этого типа присут-

стует структура *n+of+n*, а первый компонент называет неких женщин по их роли в определенной сфере. Гриценко Е.С. отмечает значительное число таких прозвищ, возникших во время предвыборной кампании в США [9]. При этом выполняемая объектом номинации функция сродни роли матери или бабушки, то есть героиня является либо основательницей, либо покровительницей определенного института или рода занятий. Иногда отмечается проявляемая ей забота. Примечательно, что данная модель не только была продуктивной в начале Новоанглийского периода, но и остается таковой по сей день. Последние два прозвища появились весьма недавно и характеризуют наших современниц.

Другой частотной структурой является *adj+n(personal name)*. *Bloody Bonner* – прозвище Архиепископа Лестерского Эдмунда Боннера, активного борца с еретиками в эпоху Марии I (Edmund Bonner) (XVI век); *Illustrious George* – прозвище английского художника, иллюстратора произведений Диккенса Джорджа Крукшенка (George Cruikshank) (XIX век); *Dismal Jemmy* – прозвище одного из героев Ч. Диккенса (XIX век); *Mad Nad* – прозвище британского политика Надин Доррис (Nadine Dorris) (XXI век); *Gorgeous George* – прозвище британского парламентария Джорджа Галлоуэя (George Galloway) (XXI век). Имя собственное в вышеперечисленных единицах также приобретает дополнительные коннотации, так как в не просто называет своего носителя, а является неотъемлемым компонентом сверхсловного образования с частично переосмысленным значением.

Как видно из приведенных примеров, достаточно простые структуры повторяются из века в век, в некотором смысле делая предсказуемым появление новых личностных фразеологизмов. Безусловно, полностью переосмысленные единицы отличаются большей оригинальностью и уникальностью. Они более редки и обычно присваиваются по совокупности признаков. Большинство из них принадлежит прошлому: *The Vicar of Hell* – прозвище сэра Фрэнсиса Брайна, сторонника партии Катерины

Арагонской в ее противостоянии Генриху VIII (Sir Francis Bryan)(XVI век); *Plumed Knight* – прозвище американского политика Джеймса Блэйна (James Blaine) (XIX век); *White Beaver* – прозвище американского врача Дэвида Пауэлла, лечившего индейцев (David Powell) (нач. XX века). В наше время более популярна аналитическая номинация и неполное переосмысление. Это не означает полное отсутствие новых единиц – идиоматизмов. Они образны, яркие и менее привычны. Их создание требует большей фантазии автора, а закрепление за объектом номинации требует пояснений и, в случае отрицательной оценки, наносит больше обиды. Вместе с тем, и в наши дни появляются единицы вроде *The Fun Bus* – прозвище известного игрока в регби Джейсона Леонарда (Jason Leonard). Правда, иногда к самому прозвищу добавляется фамилия спортсмена «*The Fun Bus*» *Leonard* (например, в публикациях City A.M.). Очевидно, авторы статьи опасаются определенного «неузнавания» упоминаемого референта. С другой стороны, тенденцией последних лет стало появление прозвищ, с редко встречающейся структурой, а именно содержащих в себе глагол в повелительном наклонении. Так в период подготовки и проведения Олимпиады 2012 в Лондоне некоторые британские политики и государственные деятели удостоились довольно сомнительных, даже грубых наименований, вызванных недобросовестным исполнением ими своих обязанностей. Например, мэр Лондона Борис Джонсон (Boris Johnson) получил прозвище *Put a Sock in it Boris Johnson*. Причиной, очевидно, стала попытка чиновника скрыть информацию о невыполнении контракта одной из охранных фирм, в результате чего были потрачены впустую большие суммы денег, а охрану объектов пришлось осуществлять армии.

Данная работа не претендует на всесторонний охват проблемы, в ней лишь намечаются возможности дальнейшего исследования такого разнородного и с ложного класса единиц, как личностные фразеологизмы.

Библиографический список

1. Тарасевич, М.П. Американская фразеологическая топонимика: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1985.
2. Гарагуля, С.И. Английское личное имя как объект изучения языка, истории, культуры. – Белгород, 2002.
3. Ковалюк, Ю.В. Коннотация фразеологизмов с именем собственным: вариантологический подход // Материалы международного научного симпозиума (Четвертые Жуковские чтения). – Великий Новгород, 2009.
4. Труфанова, Л.А. Национально-культурная специфика фразеологизмов (на материале фразеологических единиц неантропоцентрической направленности в английском и русском языках // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 99.
5. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М., 1996.
6. Franclyn, J. A Dictionary of Nicknames. – London: Hamilton, 1962.
7. Загрядская, Н.А. Личностные фразеологизмы английского языка: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003.
8. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл. – М., 1976.
9. Гриценко, Е.С. Женщины и женственность в американском предвыборном дискурсе // Вестник МГУ. – 2009. – № 3. – Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация.

Bibliography

1. Tarasevich, M.P. Amerikanskaya frazeologicheskaya toponimika: dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1985.
2. Garagulya, S.I. Angliyskoe lichnoe imya kak ob'ekt izucheniya yazyka, istorii, kul'turi. – Belgorod, 2002.
3. Kovalyuk, Yu.V. Konnotatsiya frazeologizmov s imenom sobstvennim: variantologicheskij podkhod // Materiali mezhdunarodnogo nauchnogo simpoziuma (Chetvertie Zhukovskie chteniya). – Velikiy Novgorod, 2009.
4. Trufanova, L.A. Nacionalno-kul'turnaya specifiika frazeologizmov (na materiale frazeologicheskikh edinic neantropocentricheskoy napravlenosti v angliyskom i russkom yazhikhakh // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2009. – № 99.
5. Kunin, A.V. Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazhika: ucheb. dlya in-tov i fak. inostr. yaz. – M., 1996.
6. Franclyn, J. A Dictionary of Nicknames. – London: Hamilton, 1962.
7. Zagryadskaya, N.A. Lichnostnye frazeologizmy angliyskogo yazhika: dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2003.
8. Arutyunova, N.D. Predlozhenie i ego smysl. – M., 1976.
9. Grichenko, E.S. Zhenstvennost' i zhenstvennost' v amerikanskom predvibornom diskurse // Vestnik MGU. – 2009. – № 3. – Ser. 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya.

Статья поступила в редакцию 26.02.14

УД.К. 81'367:398

Isakova A.A. FEATURES OF ADVERTISING PRAGMONOMIC DISCURS. Any person has to be guided in a powerful stream of information, defining their attitude to any realities. This fact is very interesting for the Tyumen region with the developed infrastructure of the oil and gas industry. Tyumen regional advertising is one of the forms of mass communication. The relevance of this study is determined by the daily life, man is obliged to a greater degree of self-oriented among urban stream media in order to adapt to the conditions of everyday reality. Thus, the aim of the research is a scientific assessment of influence of the advertising text on the ordinary consciousness of the different layers and cohorts of the population of the region.

Key words: nuclear peripheral structure, trade marks, pragmonims, multicultural framework, advertising language of Tyumen region, creation of national color and expressiveness.

А.А. Исакова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Тюменского гос. нефтегазового университета, г. Тюмень, E-mail: IsakovaAA@yandex.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ РЕКЛАМНО-ПРАГМАНИМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Актуальность данного исследования определяется самой повседневной жизнью, поскольку, чтобы адаптироваться в условиях повседневной действительности человек вынужден в большей степени самостоятельно ориентироваться среди городского потока средств массовой информации. Вместе с развитием рекламного бизнеса в Тюмени сформировалась особая сфера коммуникации со своеобразным русским языком на основе языка рекламы Тюменской области, которая требует определенного контроля и тщательного изучения.

Ключевые слова: ядерно-периферийная структура, товарные марки или словесные товарные знаки, прагматизм, поликультурная основа, язык рекламы Тюменской области, лингвокультурологический подход.

Испокон веков человек осваивал окружающий мир и закреплял образы предметов, обозначая их. Современный человек не только называет окружающие его предметы, но и сам попадает под воздействие этих наименований. Анализ новых тенденций языкового развития, появление современных областей знания о языке и изменение картины мира выявляют незаполненные лакуны, поэтому система прагматимических единиц, функционирующих в коммуникативном пространстве современной России и образующих соответственно русское прагматимическое пространство, и стала во главу угла нашего исследования.

Любой человек вынужден самостоятельно ориентироваться в мощном информационном потоке, определяя свое отношение к тем или иным реалиям. В этом плане очень интересен Тюменский регион, где развита инфраструктура нефтегазовой промышленности, население постоянно увеличивается (за счет интеграции производства и трудовых ресурсов), и, следовательно, прибывая в регион, спускаясь с трапа самолета, человек сразу вступает в коммуникацию, попадая под влияние региональной рекламы. Вопросам изучения коммуникативного пространства региона уделяется пристальное внимание с конца XX века, в это время происходит наиболее активное освоение нефтегазовых месторождений и в свою очередь фундаментальное развитие и становление северного региона. Но особенно актуальной данная проблема становится в настоящее время, поскольку Тюменский регион выбран в качестве «пилотной» площадки основных трудовых ресурсов страны. Одновременно с этим происходит процесс стихийного, нерегулируемого притока иностранных слов в русский язык, поскольку он тесно связан с активизацией деловых, научных, торговых и культурных связей между народами ближнего и дальнего зарубежья, особенно сейчас тюменский север изобилует совместными русско-иностранскими предприятиями (например, Шлюмберже, Бритиш петролиум и др.), очень часто на улицах Тюмени можно встретить иностранных граждан, приехавших на работу или в служебную командировку [1]. Все это порождает интенсивность коммуникативных контактов носителей русского языка с носителями других языков, что является важным условием не только для непосредственного заимствования лексики, но и для приобщения к интернациональному пласту лексики, чаще созданному на базе германских (что объяснимо современными процессами глобализации) и тюркских языков (в результате тесных контактов с местным тюркским населением).

В настоящее время именно реклама является одним из ярких показателей заимствования и адаптации иностранной лексики в русском языке. Региональная реклама Тюмени является одной из форм массовой коммуникации.

Актуальность данного исследования определяется самой повседневной жизнью, поскольку, чтобы адаптироваться в условиях современной действительности человек вынужден в большей степени самостоятельно ориентироваться среди городского потока средств массовой информации.

Вместе с развитием рекламного бизнеса в Тюмени сформировалась особая сфера коммуникации со своеобразным русским языком на основе языка рекламы Тюменской области, которая требует определенного контроля и дальнейшего изучения.

В связи с этими наше исследование имеет вполне конкретную практическую направленность: прежде чем начать формировать целенаправленную, грамотную рекламу, необходимо иметь максимально возможную точную информацию о реальной языковой и социокультурной ситуации в рекламе российской провинции, которая в настоящее время находится в стадии

становления. Наряду с этим, целью исследования является и научная оценка суггестивного влияния рекламного текста на обыденное сознание различных слоев и когорт населения региона. Благодаря своей биологической природе человек подвержен внушению, подражательности и заразительности, однако, на наш взгляд, сущность внушения не сводится только к физиологическим или психологическим явлениям. Значим также социальный аспект, поскольку внушение реализуется во взаимодействии людей в процессе общественной жизни. Восприятие и усвоение информации зависит от готовности людей принять её воздействие. Данная проблема достаточно интересна и по-разному решается в различных регионах и странах.

Безусловно, рассматривая рекламный текст, невозможно обойти стороной прагматимический дискурс, поскольку именно хорошо придуманное название того или иного товара, является залогом успешной его продвижения. Следовательно, исследование имен собственных товаров (ономастические исследования) становится архиважным для ученых-лингвистов.

Ономастическое пространство России имеет ядерно-периферийную структуру, причем в последнее время периферия ономастического пространства переживает наиболее бурное свое развитие в связи с формированием в России общества потребления. Рынок товаров и услуг стал стремительно развиваться, а вследствие этого и стал расширяться сам корпус ономастических единиц.

Наряду с указанными группами имен собственных выделяется обширная группа имен собственных товаров, мультиязыковых по происхождению, которые называют товарными марками или словесными товарными знаками. Выделяя такие имена собственные в отдельную группу ономастики, З.П. Комолова предлагает их обозначать термином **прагматизм** (от греч. *pragmata* «вещь, товар» + *onoma* «имя») [2]. А.В. Суперанская считает, что данные названия стоят на грани между именами собственными и апеллятивами [3]. В основу номинации многих товарных знаков положен мотивирующий фактор, как название фирмы (например: Bentley – легковой автомобиль и компании «Bentley Motors», Kawasaki – мотоцикл и авиалайнер Kawasaki той же фирмы, KATO – мобильный кран и компания «Kato Works» и т.п.). Поэтому довольно часто структура товарного знака повторяет структуру эргонима и, наоборот, товарный знак может служить производящей основой для эргонима. В качестве признаков, характерных и для того и для другого пласта лексики, следует назвать также широкое вовлечение антропонимов в состав названий, использование греко-латинских словообразовательных средств, создание искусственных образований, представляющих собой своеобразный «язык» торговли и рекламы.

Функционируя в сфере производства и торговли, прагматизмы появляются в силу экономической необходимости, тем самым, подвергаясь действию экстралингвистических факторов. Споры об отнесении прагматизма к сфере онома и апеллятива можно считать законченными, поскольку, несмотря на принадлежность к периферии ономастического пространства, этот ряд ономастической лексики функционирует по законам имени собственного. В то же время, на наш взгляд, налицо омонимия между ономом и апеллятивом.

А.В. Суперанская справедливо говорит об индивидуальной закреплённости за именуемым объектом определенного имени. Вместе с тем исследовательница утверждает, что способностью быть собственным именем обладают различные лексические единицы: отдельные слова, группы слов, фразы и целые предложения. В этой связи, перефразируя А.В.Суперанскую,

можно было бы говорить о том, что именем собственным является не только прагматический, но и слоган. Однако, по нашему мнению, в таких случаях, можно утверждать, что мы имеем дело с прагматическим рекламным дискурсом [4]. Иными словами, можно констатировать некое прагматическое единство, в которое входит прагматический описательный контекст (например: «Тойота» – управляй мечтой!, «Лада Калина» – наш город, кажется, влюбился, «Рено» – искусство создавать автомобили), поскольку рекламное окружение (контекст), тесно связано в памяти говорящих/слушающих.

Главную роль в определении границ ономастического пространства играют денотаты собственных имен. Однако в случае с прагматическими именами необходимо хорошее знание других языков, кроме русского, чтобы понять значение имени, а также историю создания той или иной марки автомобиля. Сосуществование функционально мощных языков в едином коммуникативном пространстве привело к взаимодействию ономастических единиц разных зон русского и другого ономастического пространства, что приводит к появлению адаптированных ономов, заимствованию имен собственных из одной национальной системы (английской, немецкой, японской, французской и т.д.) в другую. Процесс адаптации ономов наглядно иллюстрируют различные рекламные объявления частных граждан, где встречается разное написание одного и того же названия. Кроме того, процесс развертывания ономастического мифа заключен в ассоциативной цепочке прагматизма, а само ассоциативное прагматическое поле «представляет собой аналог набора ключевых слов потенциальных текстов, описывающий обозначенный стимулом объект». Характеризуя заимствованные и иностранные личные имена в сопоставлении с русскими именами собственными, исследователи ранее затрагивали специфику семантической структуры имени собственного, хотя при этом основной упор делался, главным образом, на исследовании «звуковой оболочки» личного имени [5]. Эта «оболочка», по мнению ряда исследователей, приобретает «первостепенную важность»; в связи с этим подвергались анализу фиксированные формы выражения эмоциональности тех или иных суффиксальных форм личных имен.

Всем нам известно, насколько возрос интерес современной лингвистики к изучению языковых контактов разных народов («мир в языке»). Поэтому значительная роль в рекламно-прагматическом дискурсе принадлежит экстралингвистическим факторам – историческим, социально-экономическим, культурным, которые, при их рассмотрении, помогают глубже проникнуть в особенности номинативных процессов. Лингвокультурологический подход к описанию рассматриваемой глобальной проблемы рассматривается как системное и паритетное рассмотрение диалога «культура-язык», образующих полевые структуры. Доминантой мышления здесь становится не познание, а взаимопонимание, что неизбежно приводит к исследованию взаимодействия языка, культуры и личности. Аналогичным следствием положения о взаимосвязи языка и культуры является то, что язык «прорастает» в культуру и, будучи предпосылкой ее развития, выражает и составляет важную часть ее символической системы. Поэтому триада «язык-культура-личность (нация)» является центральной триадой лингвокультурологии. Общая тенденция современного языкознания – переход от лингвистики «имманентной», структурной, к лингвистике антропологической, рассматривающей явления языка в тесной связи с культурной

и духовно-практической деятельностью человека говорящего – является на сегодняшний день наиболее актуальной.

Равноценное внимание уделяется и тому, «как человек использует язык в качестве орудия общения», а также тому, «как в языковых единицах отразился сам человек» [6] («человек в языке»). Язык закономерно рассматривается как система, через структуру которой объективно интерпретируются феномены культурных ценностей. Например: реклама автомобиля **Дэу** (Я узбеков люблю, они хорошо заводятся – соотношение с восточным темпераментом), автомобиля **Мерседес** (Настоящее немецкое качество), автомобиля Урал (Сильные машины для сильной России). Таким образом, прагматическое рекламное поле активно эксплуатирует этнические стереотипы восприятия того или иного народа.

Вместе с развитием рекламного бизнеса в Тюмени сформировалась особая сфера коммуникации со своеобразным русским языком. Многие тюменцы употребляют следующие выражения: отскерить (вместо откопировать), выпьем колу (при этом покупая любую газ. воду), моя Тойоточка (ласково называют автомобиль Тойота), купим памперсы (вместо купим подгузники). Язык рекламы выделяется в особый язык благодаря наличию в нем характерных особенностей, реализуемых на грамматическом и семантическом уровнях. Результаты проведенных нами исследований показали, что в рекламном тексте часто используются различные риторические приемы: метафора, персонификация, игра слов (каламбур, словообразовательный перифраз, слова-«матрешки», сознательные ошибки, использование устойчивых выражений (фразеологизмов) и т.д.

Следовательно, можно говорить о своего рода поликультурной основе языка рекламы Тюменской области, которая требует определенного контроля и дальнейшего изучения. Ономастическое пространство современной России – «сложное полиобъемное, полиязычное, ядерно-периферийное образование, дифференцирующееся в соответствии с зонально-полевым принципом и характеризующееся определенными особыми системообразующими элементами внутри каждого поля» [7]. Ономастическое пространство современного полиэтнического региона представляет собой активно развивающееся образование, которое обусловлено мощными преобразованиями, продиктованными сменой геополитических, социальных и экономических приоритетов, проявляющимися в массовых переименованиях и новых номинациях объектов, обеспечивающих жизнедеятельность современного человека; в реставрации и возрождении ранее существовавших имен собственных; создании национального колорита, пассионарности; расширении корпуса именуемых объектов; обновлении ономастического состава (вовлечение в номинацию социально и национально маркированных языковых единиц, включение иноязычных элементов) и др.

Таким образом, нетривиальность проблематики исследования рекламно-прагматического дискурса представляет собой весьма плодотворное научное направление в современной лингвистике; более того, необходимо изучение когнитивных процессов, стоящих за формированием определенного класса языковых единиц, рассматривая тем самым язык как средство доступа к знанию иного рода, поскольку современный этап развития гуманитарного знания характеризуется востребованностью приближенных к производственной активности человека исследований.

Библиографический список

1. Иванов, В.А. Становление углеводородной энергетики России / В.А. Иванов, И.А. Иванов, Н.Н. Карнаухова [и др.]; под ред. В.А. Иванова – СПб., 2007.
2. Суперанская, А.В. Проблемы передачи заимствованной ономастической лексики в русском языке // Ономастика и норма. – М., 1978.
3. Суперанская, А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская [и др.]. – М., 1989.
4. Гиляревский, Р.С. Иностранные имена и названия в русском тексте / Р.С. Гиляревский, Б.А. Старостин. – М., 1985.
5. Кочеткова, Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Саратов, 1999.
6. Карабулатова, И.С. Тайна имени автомобиля: краткий словарь механонимов и механонимических ассоциаций / И.С. Карабулатова, А.А. Исакова. – Тюмень, 2006.
7. Исакова, А.А. Основные языковые тенденции в современном ономастическом дискурсе рекламного пространства полиэтнического региона (на примере Тюменской области) // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – СПб., 2007. – Вып. 4 (ч. II). – С. 9.

Bibliography

1. Ivanov, V.A. Stanovlenie uglevodorodnoy ehnergetiki Rossii / V.A. Ivanov, I.A. Ivanov, N.N. Karnaukhov [i dr.]; pod red. V.A. Ivanova – SPb., 2007.
2. Superanskaya, A.V. Problemih peredachi zaimstvovannoy onomasticheskoy leksiki v russkom yazhke // Onomastika i norma. – M., 1978.
3. Superanskaya, A.V. Obshaya terminologiya: Voprosih teorii / A.V. Superanskaya [i dr.]. – M., 1989.
4. Gilyarevskiy, R.S. Inostrannnye imena i nazvaniya v russkom tekste / R.S. Gilyarevskiy, B.A. Starostin. – M., 1985.
5. Kochetkova, T.V. Yazhkovaya lichnostj nositelya ehilitarnoy rechevoy kuljturih: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Saratov, 1999.

6. Karabulatova, I.S. Tayjna imeni avtomobilya: kratkiy slovarj mekhanonimov i mekhanonimicheskikh asociacij / I.S. Karabulatova, A.A. Isakova. – Tyumenj, 2006.
7. Isakova, A.A. Osnovniye yazykhovye tendencii v sovremennom onomasticheskom diskurse reklamnogo prostranstva poliehtnichnogo regiona (na primere Tyumenskoy oblasti) // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – SPb., 2007. – Vyp. 4 (ch. II). – Ser. 9. *Статья поступила в редакцию 14.02.14*

УДК 811.512.141+391470.57

Zaynullin M.V., Khismatullina A.R. TO THE MODERN ANTHROPONYMIC CULTURE OF THE BASHKIR. The following article is devoted to one of the most important problems of Bashkir anthroponymics that is being formed during the period of globalization. The article studies anthroponyms borrowed from the Indo-European languages and other «new» names, formed from hydronyms, toponyms, also some other «made up» names are analysed. The authors make a conclusion about national mentality and self-identity of the Bashkir people being weak in conditions of the modern time.

Key words: anthroponyms, proper names, borrowed words, globalization, anthroponymic culture, literary onomatology, nihilism.

М.В. Зайнуллин, академик АН РБ, д-р. филол. наук, проф., зав. каф. башкирского языкознания и этнокультурного образования Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: bdu_bashkaf@rambler.ru; **А.Р. Хисматуллина**, соискатель каф. башкирского языкознания и этнокультурного образования Башкирского гос. университета, г. Уфа, E-mail: bdu_bashkaf@rambler.ru

О СОВРЕМЕННОЙ АНТРОПТОНИМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ БАШКИРСКОГО НАРОДА

Статья посвящена одной из важных проблем формирования башкирского антропонимикона в период глобализации. Подробно анализируются заимствованные антропонимы из индоевропейских языков и «новые» имена образованные от гидронимов, топонимов и другие «искусственные» имена. В статье также рассматриваются функции антропонимов в художественной литературе. Авторы приходят к выводу, что у башкирского народа в современных условиях происходит некоторое ослабление национальной ментальности и самосознания.

Ключевые слова: антропоним, личные имена, заимствования, глобализация, антропонимическая культура, литературная ономастика, нигилизм.

В имени всегда, независимо от воли называющих, отражается культура и социальная жизнь общества.

А.В. Суперанская

Общеизвестно, что антропонимическая культура народа является составной частью его общей духовной культуры. «Имена собственные – важнейшая национальная составляющая и языковой, и культурной картины мира» [1, с. 172]. Система и состав антропонимов башкирского народа тесно связаны с его историей, культурой и менталитетом.

В башкирских личных именах отражены все аспекты жизни народа, его мировоззрение и древние тотемистические взгляды, традиции. Иначе говоря, мотивы имяназечения. Общеизвестно, что каждый этнос имеет свой реестр личных имен, который характеризуется отличительными свойствами в каждый период своего развития. «Каждая культура порождает определенные типы собственных имен, в каждом имени отражаются крупницы данной культуры. Изменения в культурной жизни страны обычно сопровождаются сменой как отдельных имен, так и целых онимических категорий» [2, с. 1]. Еще во второй половине XX века А.Н. Никонов отметил: «Состав именника татар и башкир очень изменился. Даже в женском именнике, который у тюркоязычных народов был особенно консервативен, произошли глубокие перемены» [3, с. 29]. Так, например, в башкирской семье, к сожалению, личных имен, связанных с национальными традициями, т.е. менталитетом башкирского народа, в современном именнике весьма невысок. Сегодня мы весьма редко встречаем древние башкирские красивые женские и мужские имена такие, как Алмабикә, Алтынбикә, Бибисара, Вәлиә, Гәлиәзәм, Зифа, Зәйтүнә, Җарлугас, Мәзинә, һәзиә, Нәфисә, Сәмбәл, Сөйәмбикә, Таңһылыу, Хәзисә, Шәүрә; Айсолтан, Аксура, Алтынсура, Байморат, Баязит, Җәзиз, Даян, Зәйтүн, Ибраһим, Исмәғил, Моразым, Иштуған, Ишбулат, Сынбулат, Буранбай, Нурсолтан, Нурмөхәмәт, Хәсән, Хәсәйен и др.

Эти собственные имена, многие из которых и являются по своему происхождению арабо-персидскими, они воспринимаются как башкирские имена. Особенно много женских имен, которые активно функционируют в европейских языках. Это такие имена как Аделина, Аэлиа, Анжелика, Анфиса, Зарина, Карина, Виолетта, Алина, Алиса, Дарина, Ленария, Лиана, Эльвира // Ильвира, Джульетта, Эльмира, Ильнара, Регина, Розалина, Снежа-

на, Минура, Эллина, Эвелина, Роля, Лифа, Ленира, Элиза, Эльвина, Эльнара, Лолита, Линара, Рина, Айдарина, Ильдарина, Ирена, Ирна, Ирэн, Лаура, Инесса, Элла, Эсмира, Жаннета, Илона, Зильда, Джулия, Инера, Изольда, Диана // Деана, Эмма, Грета, Доминика, Долорес и др. Нашим мужчинам и женщинам в последние десятилетия дали искусственные имена, совпадающие с названиями стран (Индия, Иран, Палестина), городов и гор (Казбек, Париж, Памир, Марсель, Эльбрус, Рязань, Альп, Сибай, Ишимбай, Ирамель, Ирандык, Вильнус // Вильнюс, Самара, Инесса, Альмера, Альмира, Эльмира, Лидия, Лариса), рек и озер (Байкал, Дон, Амур, Дунай, Нил, Эльба, Сырдарья) и другие несуразные имена, которые подтверждают низкую антропонимическую культуру, например: Земфир(а) // Зимфир(а) // Зефир // Зинфар // Зинфер // Зинфир(а) // Зельфир // Зильфир(а) // Зинфиера // Зимфера // Зимфира // Зимфира // Зунфира; Альфред // Альфред // Альфрет // Альфрид // Альфрида // Альфрит // Альфарит // Альфарт // Анфит; Альмир // Альмера // Альмира // Эльмир(а); Альберт // Альбирт // Альбирит // Альверт // Альберт // Ильверт // Эльверт; Радмир // Редмир // Ратмир // Ротмир // Рутмер; Винарис // Венарис // Виларис // Винарис // Винария // Винарит // Винерис // Линарис; Вингаль; Динарик // Динарис // Дирарит; Франц // Франс // Франсис // Франис; Флор(а) // Фларит // Фалорит // Филярида // Фларид(а) // Флорид(а) // Флориса // Фелорида // Филорит // Фларик // Филор // Флюр(а) // Фларис(а) // Филарис // Флер(а) // Флория // Флур(а) // Фулура // Флюрия // Флюрия; Даниел // Даниель // Даниил // Даниила // Дания // Данила // Даниэль // Донаиль; Рыда // Рида // Рюда; Рабинзон // Робинзон; Рафинад // Рафинат; Рафаэль // Рафаель // Рафаэля // Рафозл; Тимур // Темур; Лирон // Лирун; Лутция // Людция // Лютция // Лютсия // Лютцир(а) // Лютцина; Рамзис // (Рамзес); Рабинзон // Робинзон; Элмир // Илмир // Ильмир; Реналь // Риналь, Артур; Артем, Джон, Эмиль, Эдуард, Фикус, Иридит, Фердинанд, Флюн, Флюс, Франгиз(а), Иридит, Данис, Риф, Зиф, Эрик, Вильсон, Линар, Дилкус, Ракит, Мариус, Фрат, Зариус, Нурис и многие другие.

Большая часть заимствованных антропонимов в башкирский антропонимикон приходит через русский именник. «Башкирский народ одним из первых вошел в состав России; с тех пор он в развитии своей культуры испытывает прогрессивное русское влияние» [4, с. 184]. Если после октябрьской революции башкирский антропонимикон активно освобождался от имен личных религиозного содержания, то в последнее десятилетие

начинает вытеснять из системы имен личных исконно башкирские имена.

В башкирской лингвистической науке совершенно не исследованы функции антропонимов в художественной литературе. В связи с тем, что в последнее время в гуманитарных науках антропоцентрические принципы являются ведущими, особенно в художественном творчестве, этому приему уделяется большое внимание. Это естественно, ибо антропонимия является основой литературной ономастики. Иначе говоря, имена персонажей имеют большое значение для понимания художественного текста. Исследование проблем литературной ономастики в последние десятилетия находится в центре внимания антропологической лингвистики. Это естественно, так как имена собственные имеют важное значение в познании истории, культуры и языка этноса. Многие личные имена, использованные в качестве персонажа, в произведениях З.Бишевой являются прототипами, т.е. именами прототипов. Безусловно, персонаж – не фотография прототипа, писательница в силу своего таланта создает выразительный и яркий образ. Произведения З. Бишевой глубоко представляют, что в жизни имянаречение – не случайное явление. Весьма характерно, что в трилогии «К свету!» главной героиней является сама автор. Писательница в нижеследующих примерах, извлеченных из произведений З. Бишевой, мы убеждаемся, как автор глубоко понимал значимость персонажей для интерпретации художественного текста. Примеры:

Таиба (Тайба). С приношением первого слога чувствуется строгость и суровость характера, в то же время второй слог дает понять, что носитель этого имени «человек души», то есть по своей натуре мягка и добра.

«Таиба привыкла надеяться на свои силы. Но полной мейрой она хлебнула все тяготы жизни, когда муж погиб в русско-японскую войну под Порт-Артуром, оставив ее вдовой с тремя малыми детьми, и на ее неокрепшие плечи свалились все заботы о семье. Смолodu старательная, работящая, не любящая сетовать на судьбу, она не чуралась никакого труда. Наравне с мужчинами она выходила на все полевые работы. И хлеб сеяла, и сено косила, и дрова из дальнего леса возила. И в доме у нее всегда была особенная чистота и порядок».

Тимербай (пер. с баш.: «Железо» + бай).

«Тимербай, единственный сын бабки Карасэс, был веселым джигитом, острым на язык, как и его мать. Односельчане, молодежь, любили его за то, что он был искусным кураистом, певцом и сзэном. Они были готовы слушать его часами. Парни гурьбой ходили за Тимербаем, подолгу не возвращаясь с лугов, где он пас табун старшины Собхана. То, что Тимербай завладел умами молодых, очень не нравилось людям вроде Шимбая-Куштана».

По мнению многих лингвистов, в частности, антропонимистов А.Г. Шайхулова и З.М. Раемгужиной, основной пласт башкирского антропонимикона составляют исконно башкирские и древнетюркские антропонимы. Как отметила Т.Х. Кусимова: «По имени можем определить принадлежность человека к определенной нации. Имя личное служит визитной карточкой, удостоверением личности, определяет гражданство и национальную принадлежность личности» [5, с. 5]. К сожалению, в настоящее время с такой же уверенностью не можем утверждать о сегодняшних именах молодого поколения.

В последние годы в башкирской антропонимии наблюдаются две абсолютно противоречивые тенденции: возрождение исконно башкирских имен личных и ориентация на запад (заимствованные антропонимы из индоевропейских языков). Не беспочвенны наши волнения по поводу иноязычных личных имен, т.к. по нашим наблюдениям, вторая тенденция начинает доминировать над первой. Основная причина этого явления кроется в процессах глобализации. «Процесс глобализации приводит к аккультурации общества. Аккультурация – процесс и результат взаимовлияния национальных культур и языков, заключающийся в приспособлении индивида или культурного сообщества к инокультурному окружению» [6, с. 20]. Многие ученые, признавая объективность процесса глобализации и оценивая его положительные стороны, выражают свои опасения относительно результатов данного процесса в области языка и культуры. Эти опасения в значительной степени связаны с проблемой духовной жизни общества, прежде всего с проблемой сохранения родных языков, национально-культурной самобытности современных народов. О реальности утраты культурной языковой идентичности в результате процессов глобализации говорят представители интеллигенции не только многочисленных, но и многочисленных народов.

Национальная идентичность – это самопознание, а самопознание опирается на познание своего прошлого во всем его богатстве и многообразии. Обращение к культурному наследию признано обеспечить приверженность символам, нормам и ценностям, сложившимся в данном обществе. Следование этим образцам, проверенным многолетней практикой, обеспечивает привычное условия жизни, самобытности культуры. Следует отметить, что сохранение идентичности должно осуществляться на государственном уровне.

Имя личное является носителем национальной памяти народа, это есть фамилия народа. Как отметила Г.Р. Галиуллина: «Воздействие глобализации на национальный антропонимикон может иметь непредсказуемые последствия, способствующие потере функции этнического идентификатора имени» [7, с. 192]. Изменения начавшиеся в 20-е годы 19 в башкирском антропонимиконе приобретают более масштабный характер. В условиях нестабильности, быстрых перемен людям необходимы стабильные, проверенные ориентиры. В условиях глобализации при проводимой политике унификации и стандартизации национальных традиций, человеку нужно научиться видеть этнокультурную самобытность, которая является функционально необходимым компонентом современного общества.

Таким образом, следует отметить, что в последние десятилетия уровень культуры (населения) башкирского народа значительно снизился, что ведет к национальному нигилизму, к отрицанию своей принадлежности к своему этносу, национального самосознания. «Возникнув однажды, нигилизм имеет тенденцию к распространению своего влияния, расширяя свое действие не только в отдельных жизни общества, но «заражая» собой все новые поколения людей» [8, с. 240]. Наш ориентир на западную культуру, несомненно, повлечет за собой потерю национальной самобытности, самоидентификации. Предстоит большая работа по воспитанию национальной антропонимической культуры, иначе мы потеряем свою антропонимическую систему, которая формировалась в течение длительного времени.

Библиографический список

1. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межкультурной коммуникации. – М., 2007.
2. Суперанская, А.В. Теория и методика ономастических исследований / А.В. Суперанская, В.Э. Сталтмане, Н.В. Подольская, А.Х. Султанов / отв. ред. А.П. Непокупный. – М., 2007.
3. Никонов, В.А. Актуальные процессы в антропонимии татар и башкир // Ономастика Поволжья – 32. – Уфа, 1973.
4. Харисова, З.А. Состав башкирских имен и фамилий // Ономастика Поволжья – 3. – Уфа, 1973.
5. Кусимова, Т.Х. Башкирские имена / Т.Х. Кусимова, С.А. Биккулова. – Уфа, 2000.
6. Словарь социолонгвистических терминов / под ред. В.Ю. Михальченко. – М., 2006.
7. Галиуллина, Г.Р. Татарские личные имена в контексте лингвокультурных традиций. – Казань, 2008.
8. Константинова, Т.В. Модусы нигилизма в культуре транзитивного общества // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 3.

Bibliography

1. Ter-Minasova, S.G. Vojna i mir yazihkov i kultjur: voprosih teorii i praktiki mezhkultturnoy kommunikacii. – M., 2007.
2. Superanskaya, A.V. Teoriya i metodika onomasticheskikh issledovaniy / A.V. Superanskaya, V.Eh. Staltmane, N.V. Podoljskaya, A.Kh. Sultanov / otv. red. A.P. Nepokupniy. – M., 2007.
3. Nikonov, V.A. Aktualnihe processih v antroponomii tatar i bashkir // Onomatika Povolzhya – 32. – Ufa, 1973.
4. Kharisova, Z.A. Sostav bashkirskikh imen i familiy // Onomatika Povolzhya – 3. – Ufa, 1973.
5. Kusimova, T.Kh. Bashkirskie imena / T.Kh. Kusimova, S.A. Bikkulova. – Ufa, 2000.
6. Slovarj sociolingvisticheskikh terminov / pod red. V.Yu. Mikhailchenko. – M., 2006.
7. Galilullina, G.R. Tatarskie lichnihe imena v kontekste lingvokulturnih traditsiy. – Kazanj, 2008.
8. Konstantinova, T.V. Modusih nigilizma v kulture tranzitivnogo obthetva // Gumanitarihe i socialnihe nauki. – 2010. – № 3.

Статья поступила в редакцию 27.02.14

УДК. 81.366.512.141

Amirgalina G.A. THE PROBLEM OF TRANSLATION OF NICKNAMES (referring to translations of the Bashkir written works into the Russian language). This paper analyzes the nicknames in the works of the Bashkir literature. The problems in translation of nicknames from the Bashkir language into the Russian language are studied.

Key words: Bashkir language, vocabulary, nicknames, translation problems.

Г.А. Амиргалина, аспирант каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский гос. университет», г. Стерлитамак, E-mail: gulsiasack@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ПРОЗВИЩ И КЛИЧЕК (на материале перевода башкирских произведений на русский язык)*

В работе анализируются прозвища и клички в произведениях башкирской литературы. Исследуются проблемы при переводе прозвищ и кличек с башкирского языка на русский язык.

Ключевые слова: башкирский язык, лексика прозвищ и кличек, проблемы перевода.

«Перевести произведение с одного языка на другой – все равно, что снять с него кожу, перевести через границу и там нарядить в национальный язык».

Карл Краус

Перевод художественного текста всегда вызывал интерес у многих ученых. К примеру, Л.С. Бархударов, рассматривая с лингвистической точки зрения проблему эквивалентности перевода оригиналу, предлагает разделять типы семантических соответствий лексических единиц двух языков на три группы: 1) полного соответствия (математические термины, названия дней недели, времен года, месяцев и т.д.; 2) частичного соответствия (многозначные слова, у которых есть иные варианты); 3) отсутствия соответствия (безэквивалентная лексика, имена собственные, названия учреждений, организаций, географические наименования) [1, с. 74].

В практике перевода сегодня стоит проблема передачи безэквивалентной лексики, так как в переводе переводчиком недостаточно изучается исторический, культурный колорит художественного текста.

Избрание объектом нашего исследования перевода прозвищ и кличек объясняется тем, что к вышеуказанным проблемам добавляется отсутствие единого подхода к транскрибированию данных онимов. Материалом для исследования послужили произведения классиков башкирской литературы.

Анализ показывает, что трудности в переводе имеют прозвища, образованные от лексем широко известных в рамках исходной культуры, но практически не имеющих аналога или вообще неизвестных в другой культуре. Например, в трилогии Зайнаб Бишевой «К свету» прозвище Сэсэн Бибекай дает ли русскоязычному читателю в буквальном переводе исходное значение? Обратимся к переводу данной лексики в башкирско-русском словаре: Сэсэн – (русс.) импровизатор, сказитель [2, с. 573]. Для владеющего в совершенстве башкирским языком данное прозвище может дать нужную ассоциацию через глагол *сэсэнләнеү* – (русс.) стать мастером слова, стать острым на язык [2, с. 573]. Выходит, что без знания особенностей употребления данных лексем в исходной культуре возможна и утрата смысла.

В некоторых переводах дается смысл прозвищ прямо в контексте, что очень удобно для доведения до сознания читателя внутреннего его содержания: башк. *Бына шул Изрис картты Собхан старшина, йәнәһе, шаяртып, «Иблес» тип йөрәтә*; русск. *Старшина Собхан, якобы в шутку, называет его не Идрисом, а Иблисом – Сатаной*.

Переводческая проблема возникает тогда, когда переводчик сталкивается со смысловыми прозвищами. По существу, это обычно прозвища, указывающие на какую-либо примечательную черту характера, наружности, деятельности, что обеспечивает тесную связь с контекстом. Проанализируем функционирование прозвищ в литературном тексте башкирского писателя М. Карима «Долгое-долгое детство».

Пупок (башк. Кендек) – прозвище главного героя повести.

Коннотация прозвища дана в повести от имени другого персонажа, Асхата: «Нет, прозвище у тебя хоть куда – Пупок! Самая нужная вещь на свете – пупок. Передок телеги с кузовом что соединяет? Ось, пупок. А ребенок в утробе с матерью чем связан – пупком! А как самого почтенного, знатного человека называют – “земной пуповиной”, не как-нибудь! К тому же родится где ребенок, ты уже со Старшей Матерью там, от дома к дому, от застолья к застолью ходишь. А кому спасибо – всё ему же, пупку!».

В тексте также имеются некоторые противоречия данного онима. Лексическое значение слова «Пупок» может быть и положительным, и отрицательным. Примеры: русск. пословица – *глуп, как пуп*, также фразеологизм *пуп земли*, что означает самонадеянного человека; башк. пословица – *у змеи нет пупка*; у башкир принято почетного, знатного человека называть *земной пуповиной*. Из этого следует, что прозвище в переводе на другой язык не будет отражать всю семантику лексемы, в данном случае даже может взять отрицательную характеристику.

Ассоциация к мотивации прозвищ может быть настолько случайной, что затем не поддается расшифровке. В художественных произведениях такая ассоциация раскрывается в самом тексте. На наш взгляд, при переводе ситуативных прозвищ нужно сохранить ориентированность на определенную ситуацию, яркую мотивированность образной номинации, как это сделано в следующих примерах:

1. «*Пей, Осьмушка*, – сказала она, ставя перед ним чашку, и опять с ним рассмеялась. Только она так и не забыла свое шутовское прозвище, которое дала мужу в первый день знакомства. Она не хотела обижать мужа. Потому что в устах Гульгайши прозвище звучало скорее вызовом безжалостной судьбе, а не насмешкой над мужем»;

2. «*Чернопузая*», – подумала Емеш, и ей в голову пришел вопрос: почему старшину Собхана, муллу Габбаса, старика Шымбая называют «*чернопузыми*»? Из-за того ли, что они богатые, злые или много едят?

3. А вот Карасэс иней, Хаммат-агай – из «*войлочногопузы*». Карасэс-абей рассказывала, что когда-то давно на сход в день выборов старшины один бедный тощий старичок явился, намотав себе под чекмень войлочную кошму. Народ хохочет, спрашивает, зачем он это сделал. А он отвечает: – Старшиной всегда выбирают такого, у кого шея как у быка, а живот с добрый казан. Авось, думаю, и меня выберут, коли у меня есть пузо.

Отсутствие единого подхода к транскрибированию прозвищ и кличек создают проблему и в переводе. Так, например, одна и та же кличка лошади *Ерэнсэй* в двух разных произведениях переводится по-разному, да и к тому же в романе «Униженные» от имени собственного перешел в разряд нарицательных: башк. *Йонсота төшкәндәр, ахырыны, үзәнде бөгән, Ерэнсэй*; русск. *Да, Рыжий, погоняли тебя сегодня...*; башк. *Әйтерһең дә, уның өсөн хәҙер бәтә донъяла ошо Ерэнсәйҙән башка бер нәмә лә юҡ ине*; русск. *Для него во всем мире были сейчас только двое: он сам да этот рыжий*.

Кличка *Рыжий* в башкирском языке имеет перевод как *Ерэн*: Ер инәһе Ерэн ат – Мать земли Рыжая лошадь [3]. Выходит, перевод данной лексики в обоих вариантах неправильный. На наш взгляд, прозвище *Ерәнсәй* нужно оставить без смыслового перевода, а только транскрибируя как *Еренсей*.

Значения онимов важны не только для специалистов, но и для обычных читателей перевода, так как писатель с их помощью выражает свое отношение к героям. Каждое художественное произведение содержит в себе что-то неповторимое. В силу

этого возникают трудности, связанные с точной передачей оригинала, поэтому перевод всегда является бесценным опытом.

Таким образом, можно отметить, что от умелого, тактичного перевода прозвищ зависит успех в передаче сохранения национального колорита всего произведения.

** Издание осуществлено при поддержке гранта Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, проект № В14-24 «Лексика прозвищ и кличек в современном башкирском языке»*

Библиографический список

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод // Вопросы общей теории перевода. – М., 1975.
2. Башкирско-русский словарь: 32000 слов / Российская академия наук. Уфимский научный центр. Академия наук РБ; под редакцией З.Г. Ураксина – М., 1996.
3. Мифологический словарь башкирского языка / Ф.Г. Хисамитдинова [Э/п]. – Р/д: <http://ru.convdocs.org/navigate/index-192921>

Bibliography

1. Barkhudarov, L.S. Yazihk i perevod // Voprosih obtheiy teorii perevoda. – M., 1975.
2. Bashkirsko-russkiy slovarj: 32000 slov / Rossiyskaya akademiya nauk. Ufmskiy nauchniy centr. Akademiya nauk RB; pod redakciey Z.G. Uraksina – M., 1996.
3. Mifologicheskij slovarj bashkirskogo yazihka / F.G. Khisamitdinova [Eh/r]. – R/d: <http://ru.convdocs.org/navigate/index-192921>

Статья поступила в редакцию 05.03.14

УДК 80

Kasyanova N.V., Lomteva T. N. THE ACCENTUATION OF A VALUE SYSTEM OF LINGUOCULTURE IN CORPORATE BLOG-COMMUNICATION (WITH THE MATERIALS FROM THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES). This article studies the way of singling out the dominant values of the national culture within the meaning of the texts of English-speaking and Russian-speaking corporate blogs.

Key words: *linguoculture, blog-communication, corporate blog, national characteristics, values system.*

Н.В. Касьянова, ассистент каф. иностранных языков для гуманитарных и естественнонаучных специальностей ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: cherkasovanatas@mail.ru; **Т.Н. Ломтева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. романо-германского языкознания и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», E-mail: al_lomtev@mail.ru

АКЦЕНТУАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В КОРПОРАТИВНОЙ БЛОГ-КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматривается проявления ценностных доминант национальной культуры в рамках содержания текстов англоязычных и русскоязычных корпоративных блогов.

Ключевые слова: *лингвокультура, блог-коммуникация, корпоративный блог, национальные особенности, ценностные установки.*

Сегодня общество подвержено влиянию со стороны интернет-сообществ, в частности блогов, им доверяют, перенимают из них модели поведения, корректируют свою систему ценностей. Корпоративные блоги не просто служат средством обсуждения и анализа товара или услуги, но и, помещая в некоторый социальный контекст, переводят их в сферу ценностных ориентаций, формируя соответствующий стиль жизни [1]. Корпоративные блоги отличаются национально-культурное своеобразие, так как через них передаются и концентрируются изменения социокультурных течений, где происходит фильтрация и детализация, передача новых тенденций, культурных инноваций, стандартов эстетического поведения. Следовательно, тексты блогов можно рассматривать с двух точек зрения, с одной стороны – в них проявляются ценностные установки, которые присущи тому или иному носителю культуры, с другой – в них отражаются ценностные характеристики, которые необходимо интегрировать в общество.

Корпоративный блог в сознании носителей различной культуры представлен в виде одной и той же модели. Но в зависимости от того, для представителей какой культуры предназначен тот или иной текст блога, модель получает соответствующее языковое наполнение, которое зависит от тех ценностей, к которым он апеллирует и которые эксплицируются с помощью соответствующих лексических единиц и синтаксических конструкций.

Мы будем анализировать то, как проявляются ценностные установки национальной культуры в рамках содержания текстов

англоязычного (Google Official Blog) и русскоязычного (Google Россия) блогов американской компании в сфере IT-бизнеса.

На сегодняшний день компания Google является крупнейшей американской транснациональной корпорацией, инвестирующей в интернет-поиск, облачные вычисления и рекламные технологии.

The Official Google Blog является наиболее популярным, живым и ярким корпоративным блогом в области IT-коммуникаций. В нём публикуются самые последние новости из жизни компании: выпуск нового продукта, расширение функционала популярного приложения или очередная захватывающая инициатива Google. Блог появился в мае 2004 года, и сейчас сформировалась целая сеть корпоративных блогов Google, включая и блог Google Россия, который так же представлен различной информацией о новых IT-продуктах и развивается очень большими темпами.

Основной ценностной доминантой как англоязычного, так и русскоязычного блога Google является информирование клиентов о новых информационно-коммуникационных продуктах и услугах компании. Соответственно для данного блога характерно использование большого количества специализированных IT-терминов, например:

«We have developed tools such as AddressSanitizer (finds errors in memory usage) and ThreadSanitizer (finding synchronization errors in multithreaded programs), both tools we use in the process of testing the Google Chrome browser and our server applications.

Developers Mozilla Firefox and other open source applications also use AddressSanitizer to test their products. Thanks to its know-how have been found thousands of errors in the different programs» [2].

В русскоязычном блоге Google частотное использование в основном так называемых макаризмов – лексических единиц иноязычного происхождения, нетранслитерированных, которые не входят в систему использующего их языка. Это связано с современной ситуацией в мире, характеризующейся доминирующим влиянием американского варианта английского языка на русский и многие другие европейские языки, например:

«Chromium использует несколько иную многопроцессовую архитектуру, нежели другие браузеры, работающие на WebKit. Результатом этого стало снижение общей динамики внедрения инноваций, поэтому на днях мы представили Blink, новый браузерный движок с открытым исходным кодом, разработанный на основе WebKit» [2].

Сегодня русская ментальность переживает активное вторжение американских культурных концептов во всех сферах деятельности, а в технологической – в особенности нивелируются типичные национальные особенности, тем более что утилитарные ценности русских мало отличаются от американских. Поэтому основная общая ценностная доминанта блогов Google выражается в ориентации на заботу о клиенте, сопричастности, учет клиентских мнений: «We work every day to create a more seamless, beautiful user experience – to give you a better, easier-to-use Google. This means continuously improving the products we offer. Over the past year, we've made changes to around 50 products, features and services so we can focus on the high-impact products that millions of people use, multiple times a day. This enables us to devote more time and resources giving you products you love, and making them better for you» [3].

«Мы призываем организации, предоставляющие бесплатные круглосуточные консультации детям и взрослым, оказавшимся в трудной психологической ситуации, присылать нам свои контакты, чтобы мы оповещали пользователей о таких ресурсах на страницах сервисов Google» (Google Россия).

Особенности американского характера наиболее отчетливо проявляются в отношении к основным общественным институтам и, прежде всего, к политической власти. Так, в одном из постов англоязычного блога Google говорится о том, что граждане должны активно участвовать в политическом процессе и этому должна способствовать транспарентность законодательных данных, что выражается обилием лексики политико-правового содержания:

«Google believes that policy-making should be grounded in sound analysis of data. We take this to heart – it's why we launch tools like the Transparency Report, which shows when and what information is accessible on Google services around the world. Similarly, when governments are transparent with their legislative data, their citizens can be more active participants in the political process» [3].

Такой атрибут как благотворительность выступает для американцев как моральная норма и культурная ценность. Поэтому Google Blog открыто заявляет о значимости благотворительных проектов в своей работе. Следующая запись автора англоязычного блога подчеркивает социально-благотворительную направленность компании для расширения возможностей ветеранов и семей военнослужащих:

«There are almost 22 million military veterans in the United States today and millions more around the world. Google has created some new tools to help these vets – and their families – find new ways of connecting online. In honor of Veteran's Day, we've just announced a new YouTube channel, Vet Connect page, and a resume builder powered by Google Docs» [3].

Одной из особенностей российского менталитета является стремление к повышению уровня образованности и интеллекта, это проявляется и в русскоязычных блоговых сообщениях

Google, в которых делается акцент на воспитании и образовании молодежи:

«Сегодняшний рассказ – о северном научном лагере, проведенном недавно Северным (Арктическим) федеральным университетом имени М.В. Ломоносова, с целью формирования интереса к программированию и математике у молодежи из региона. Программа была ориентирована на девочек и представителей малых народностей. Проект позволил порядка 40 талантливым ребятам из отдаленных уголков Архангельской области приехать в областной центр, чтобы повысить свой уровень знаний в области информационных и коммуникационных технологий» [2].

Россияне в отличие от американцев отличаются большей естественностью, открытостью и эмоциональностью, поэтому тексты русскоязычного блога компании апеллируют к чувствам, эмоциям, часто встречается эмоционально-экспрессивная лексика.

Одной из традиционных особенностей американского характера является традиционный прагматизм, их поведение определяется, главным образом, прагматическими интересами. Для них характерны такие качества как трезвость ума, расчетливость, практичность. Поэтому в англоязычном блоге Google обильно использованы словосочетания таких смысловых сфер, как улучшение, реализация, расширение возможностей, рост, развитие, мощь, активность: to make people's lives better (делать жизнь людей лучше), advanced computer science (передовые компьютерные науки), to be encouraged by this progress (быть воодушевленным этим прогрессом), to provide the best experience (обеспечить лучший опыт), to be more productive (быть продуктивным).

Однако, в настоящее время русские, как и американцы пытаются быть «суперменами». Это проявляется в их позитивном настроении будущее, в стремлении выразить признаки материального благополучия, состоятельности и высокого социального положения, поэтому как в англоязычном, так и в русскоязычном блоге Google встречается лексика со значением результативности, выполнения, эффективности, например:

«Создание научного проекта мирового значения – задача не из простых, однако в этом году тысячи детей в возрасте от 13 до 18 лет из более чем 120 стран мира представили свои проекты в рамках третьего ежегодного конкурса Google Science Fair. Масштаб проектов свидетельствует о том, что юные ученые действительно могут выдвигать идеи, способные изменить наш мир к лучшему. Разнообразие работ и их находчивое воплощение поражает!» [2].

«The ultimate goal is better and fresher content, and more meaningful interactions. People today can make their voices heard in ways that were previously impossible, and Wildfire helps businesses uphold their end of the conversation. In a complex and changing landscape, businesses want to manage and measure these efforts in an integrated way. We've been working towards this end for some time» [3].

На основе проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что в корпоративной блог-коммуникации проявляются кроме типичных национальных особенностей также новые, связанные с современной англоамериканизацией. В блогах компании Google в основном это влияние проявляется на лексико-семантическом уровне.

Таким образом, экспликация ценностных установок основывается на принципе учета национальных особенностей адресатов постов. Тексты англоязычных и русскоязычных блогов апеллируют к тем или иным ценностям и культурным доминантам в зависимости от той нации, для которой они предназначены.

Однако в процессе глобальной англоамериканизации и интеграции русского и других языков национальные культуры будут все более сближаться, образуя единую культуру, а компоненты, символизирующие национальную идентичность в современном мире, нивелируются.

Библиографический список

1. Горелова, Ю.Н. Коммуникативно-прагматические и этнокультурные особенности рекламного текста: на материале англоязычной и русскоязычной печатной рекламы: дис.. канд. фил. наук. – Казань, 2005.
2. [Э/п]. – П/д: <http://googleblog.blogspot.ru/>
3. [Э/п]. – П/д: <http://googlerussiablog.blogspot.ru/>

Bibliography

1. Gorelova, Yu.N. Kommunikativno-pragmaticheskie i ethnokulturniye osobennosti reklamnogo teksta: na materiale angloyazichnoy i russkoyazichnoy pechatnoy reklamih: dis.. kand. fil. nauk. – Kazanj, 2005.

2. [Eh/r]. – R/d: <http://googleblog.blogspot.ru/>
 3. [Eh/r]. – R/d: <http://googlerussiablog.blogspot.ru/>

Статья поступила в редакцию 16.03.14

УДК 811.111'42

Savina A.A. DIALECTICISMS AS A FACTOR OF STRUCTURAL-SEMANTIC INTEGRITY IN POLYPHONIC LITERARY TEXTS. The article supplies a complex analysis of dialecticisms in literary texts with the reference to the English regional novels of 19-20 c. The author specifies functions of dialectal words in literary texts. As a means of vivid characterization, dialecticisms express the personage's point of view (thus contributing to text polyphony). They also function as nonce means of expressing text categories of locality and personality, being conducive to the coherence of a literary text.

Key words: dialecticisms, text categories, point of view, polyphony.

А.А. Савина, ассистент каф. основ английского языка ФГБОУ ВПО НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, E-mail: ann-owl@yandex.ru

ДИАЛЕКТИЗМЫ КАК ФАКТОР СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КОНСОЛИДАЦИИ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье проводится комплексный анализ диалектизмов на материале английских региональных романов 19-20 веков, уточняются функции диалектных вкраплений в художественном тексте. Являясь способом яркой речевой характеристики, диалектизмы участвуют в экспликации точки зрения персонажа (создании эффекта полифонии), в то же время служат специфическим средством выражения категории локальности и персональности, способствуя цельности художественного текста.

Ключевые слова: диалектизмы, категории текста, точка зрения, полифония.

К числу особенностей художественной литературы следует отнести возможность несовпадения субъекта речи, то есть говорящего, и автора. Фигура повествователя становится некой промежуточной инстанцией, которой автор доверяет повествование. Повествователь является обязательным условием успешной коммуникации посредством художественного текста [1, с. 199]. В теории нарратива всем потенциальным отправителям сообщения в коммуникативной ситуации «художественный текст» приписывают свой потенциальный голос. В соответствии с уровнем коммуникации различают внутренние ('intratextual') голоса повествователя и персонажей и внешний ('extratextual'), авторский голос [2]. Авторский голос в произведении наиболее отчетливо эксплицируется в лирических отступлениях, метатекстовых комментариях, в случае, когда автор поручает повествование рассказчику, чью идеологическую позицию не разделяет. При сочетании двух противоположных оценочных позиций в тексте актуализируется авторская ирония.

Учет широкого контекста и совокупности содержащихся в художественном тексте субъективных значений позволяет сформировать вертикальную проекцию текста и дает возможность его многомерного прочтения. Полифоническим (полифоничным) текстом, по мнению О.И. Валентиновой, можно назвать текст, в котором отсутствует жесткая соотнесенность между высказыванием и субъектом высказывания; а также между высказыванием и значением высказывания [3, с. 10]. Эффект многоголосия (полифонии) возникает не в ходе простого восприятия линейного соположения лингвистических единиц, принадлежащих голосам разных субъектов речи, а в результате партитурного прочтения одной единицы – словосочетания или даже отдельного слова. И.Р. Гальперин впервые относит к числу категорий текста партитурность, определяя ее как структурную категорию, которая выявляется на основе наличия в тексте двух видов информации: содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации, образующих соответственно горизонтальный и вертикальный срезы текста [4, с. 524-530]. Под партитурностью мы понимаем функционально-семантическую текстообразующую категорию, базирующуюся на оппозиции точек зрения субъектов речи и/или восприятия. Ведущий немецкий нарратолог В. Шмид определяет точку зрения как «образуемый внешними и внутренними факторами узел условий, влияющий на восприятие и передачу событий», при этом повествуемые события служат объектом точки зрения [5, с. 121]. Выбирая определенную точку зрения, повествователь задает читателю некую перспективу восприятия описываемых событий. В. Шмид выделяет

основные планы, в которых может быть зафиксирована та или иная точка зрения: идеология (оценка), язык, перцепция, пространство и время [5, с. 122-127]. Данная типология представляется наиболее применимой к анализу художественного текста, так как на практике учитывает не только голосовой и визуальный аспект точки зрения, но и степень осведомленности повествователя/персонажа, которая наиболее отчетливо эксплицируется в пространственно-временном плане.

Материалом для исследования послужили произведения А. Беннета и романы «Уэссекской серии» Т. Гарди, которые можно отнести к английским региональным романам рубежа XIX-XX веков. Региональный роман, действие в котором четко локализовано по месту и времени, на протяжении полутора столетий является одним из самых востребованных направлений в европейской и американской художественной прозе. Выбор материала для исследования обусловлен использованием указанными авторами значительного объема социально- и территориально-маркированных элементов с целью характеристики персонажей.

Стилистически маркированные языковые средства создают, по мнению М. Фладерник, иллюзию дословной передачи реальности, а «диалектные единицы становятся ядром дейктической и субъективной инородности» в повествовании [6, р. 261]. В связи с этим представляется интересным в рамках регионального текста оценить потенциал диалектизмов как полифонических единиц, т.е. единиц, участвующих в формировании категории партитурности текста.

Практическая ценность проведенного исследования заключается в релевантности его результатов для лекционных курсов по лингвистике текста, а также спецкурса по интерпретации художественного текста.

В ходе исследования применялись следующие методы лингвистического анализа: контекстуальный и трансформационный анализы, функционально-семантический анализ, элементы компонентного анализа семантической структуры слова, супралингарный стилистико-текстовый анализ. На отдельных этапах работы применялся синхронно-диахронический анализ языковых единиц.

Специфика жанрово-стилевого использования диалектизмов в художественных текстах обусловлена тем обособленным положением, которое диалекты заняли по отношению к литературному языку. Диалектный материал в литературных произведениях служит средством не только характеристики социальной принадлежности персонажа, но и характеристики обстанов-

ки, уточнения места и времени действия, выполняя в последнем случае этнографическую функцию, в соответствии с типологией М.А. Яковлевой. В поэзии диалектизмы применяются как средство архаизации стиля. Помимо вышеозначенных функций, М.А. Яковлева выделяет также идеологическую, или символическую, функцию диалектизмов в художественном произведении. Эта функция выполняется в случае, когда «автор сообщает образу и речи героя особые «идеологические» черты, отвечающие особой «идеологической» (философской) установке автора» [7, с. 19]. По мнению М.А. Яковлевой, функция создания социально-культурной характеристики присуща всем произведениям, в которых используется диалектная стилизация речи героя. Этнографическая и идеологическая функция могут ее дополнять в зависимости от характера произведения.

Как следует из определения жанра, в региональном романе этнографическая функция диалектизмов выходит на первый план. Изображая людей и нравы какой-то области, автор, естественно, передает своеобразие речи героев. В романах Т. Гарди повествование ведется от третьего лица, всезнающим рассказчиком, не вовлеченным в описываемые события. Однако отдельные фрагменты могут быть изложены самими персонажами, что посредством формы речи от первого лица позволяет автору дополнительно охарактеризовать героя-рассказчика, передать его точку зрения на описываемые события, его эмоции и оценки. Вот как, например, Рейбен Дьюи описывает визит участников деревенского хора к священнику, у которого робели попросить отсрочку закрытия хора:

«*That's true; and you see,*» continued Reuben, «*at the very beginning it put me in a stud as to how to quarrel wi' en. In short, to save my soul, I couldn't quarrel wi' such a civil man without belying my conscience. Says he to father there, in a voice as quiet as a lamb's, 'William, you are a' old aged man, as all shall be, so sit down in my easy-chair, and rest yourself.' And down father zot. I could fa'n ha' laughed at thee, father; for thou'st take it so unconcerned at first, and then looked so frightened when the chair-bottom sunk in*» [8].

В прямой речи возчика использованы архаизмы и диалектизмы: *fain* – диалектное наречие со значением «охотно, с готовностью», местная разговорная идиома «*it put me in a stud*» в значении «опешил», «остолбенел». Элементы уэльсского диалекта проявляются в том числе и в плане выражения категории персональности: личная форма глагола второго лица единственного числа *hast* в стяженной форме 'st (*thou'st take*), слабая форма объектного падежа местоимения третьего лица 'en (*wi'en* = with him), архаичные формы местоимения второго лица единственного числа *thou*, *thee* наряду с общеупотребительной *you*.

Однако в речи более образованных персонажей (местного пастора, школьной учительницы) независимо от ситуации общения фигурирует исключительно местоимение второго лица *you*. Подобное нормированное употребление является индикатором более высокого социального статуса говорящего. При этом своеобразное «двуязычие» некоторых персонажей выдает их социальное происхождение, о чем автор считает необходимым уведомить читателя в обособленном метаповествовательном комментарии: «*Y'll be fess enough, my poppet, when th'st know!*» (*Mrs Durbeyfield habitually spoke the dialect; her daughter, who had passed the Sixth Standard in the National School under a London-trained mistress, spoke two languages: the dialect at home, more or less; ordinary English abroad and to persons of quality*) [9, с. 27].

Употребление архаизмов и диалектизмов в повествовании от первого лица способствует субъективации повествования, служит способом яркой речевой характеристики персонажа.

Анализу использования социальных и территориальных вариантов языка в художественном тексте посвящен целый ряд работ по стилистике, лексикологии и переводоведению. В основном исследовательский интерес сфокусирован на диалектной речи в диалогах персонажей. Однако последовательную смену реплик в диалоге персонажей нельзя отождествлять с полифоническим текстом. По мнению О.И. Валентиновой, «эстетическая энергия, задействованная для создания полифонического текста, по происхождению исключительно интенсивна: она возникает за счет изменения внутренних, структурных свойств текста, а не за счет освоения новых вербальных пространств, таких как диалекты и просторечия, ранее не вовлеченных в художественно организованную вербальную систему» [3, с. 9].

Бесспорно, диалектальные элементы, к которым прибегают авторы, употребляются в качестве ярких индивидуальных и социальных маркеров речи персонажей в ограниченном копи-

честве во избежание препятствий общему пониманию текста. Закономерно встает вопрос, насколько оправдана концентрация внимания языковедов, изучающих роль диалектизмов в художественном тексте, на прямой речи персонажей, и могут ли диалектизмы быть средством создания эффекта многоголосия в речи повествователя?

Голос персонажа в повествовании можно выявить, исследуя стилистически маркированные языковые единицы, отражающие социально-характерологические признаки субъекта речи и разговорный характер устной диалогической формы общения присущие персонажу и ситуации общения [10], – «*somebody's dialect, sociolect, idiolect, and genderlect*» [2].

Полифонический потенциал диалектизмов заключается, по нашему мнению, в возможности создавать условия для диалога несколько иного рода – не персонажного, а, с учетом наличия уровней коммуникации в художественном тексте, диалога межуровневого – между повествователем (или даже самим автором, позиция которого проявляется посредством необходимых в таких случаях метаповествовательных комментариев) и персонажами.

Следующий фрагмент из романа «Мэр Кастербриджа» демонстрирует различие оценки повествователем и персонажем уместности диалектизмов в речи: *One grievous failing of Elizabeth's was her occasional pretty and picturesque use of dialect words – those terrible marks of the beast to the truly genteel* [11]. – Точки зрения повествователя и персонажа, Майкла Хенчарда, графически разделенные тире, противопоставлены в плане идеологии. Если рассказчик считает использование диалектных слов милой особенностью речи Элизабет-Джейн, то для Хенчарда диалектизмы в речи девушки, которую он публично признал своей дочерью, неприемлемы – дочери мэра города не пристало выражаться подобно простолюдинке. Вульгарная речь дочери воспринимается Хенчардом не только как признак ее низкого социального статуса, но и возможное косвенное свидетельство его собственной необразованности: *Henchard, being uncultivated himself, was the bitterest critic the fair girl could possibly have had of her own lapses* [11]. Впоследствии резкая критика из уст отца заставила Элизабет-Джейн изменить манеру общения, и это привнесло даже некоторую искусственность в ее речь, как отмечает ниже повествователь: *in time <...> when she had not slept she did not quaintly tell the servants next morning that she had been "hag-rid," but that she had "suffered from indigestion"* [11].

Географической заданностью действия обусловлена еще одна функция диалектизмов в региональном романе. Диалектные особенности произношения (акцент) служат способом разграничения собеседников на «свой-чужой». Так, жители Кастербриджа сразу распознали в Фарфрее приезжего с севера – его выдавал необычный для юго-запада Англии шотландский акцент: *Elizabeth Jane had seen his movements and heard the words, which attracted her both by their subject and by their accent – a strange one for those parts. It was quaint and northerly* [11]. – Субъектом речи во фрагменте является рассказчик, тогда как субъектом восприятия – персонаж. Точка зрения Элизабет-Джейн в плане перцепции актуализуется с помощью глаголов чувственного восприятия (*had seen* and *heard*). Языковым маркером персонажной точки зрения в плане идеологии служит прилагательное в предикативной функции *quaint* со значением «attractive with a slightly strange quality», семантически коррелирующее с основной партией повествователя (*attracted, a strange one*).

Персонажи романов А. Беннета, жители Стаффордшира, также безошибочно определяют выходцев с севера по акценту: *Then he heard a voice say, "Good night." It was undoubtedly Dr Stirling's voice. The Scotch accent was unmistakable* [12]. – Эдвин Клейхенгер не мог никого разглядеть в ночном тумане, но определил по голосу, что пришел доктор. Второе и третье предложения фрагмента представляют собой внутренний монолог Эдвина, в котором его точка зрения в плане идеологии актуализируется маркированными в отношении эпистемической модальности уверенности модальным словом *undoubtedly* и прилагательным *unmistakable* в предикативной функции.

Для восприятия жителями центральных графств непривычны как северные, так и южные говоры: *Her aristocratic southern accent proved that she did not belong to the Five Towns, and to Maggie, in excuse for certain questions as to the district, she said that she had only been at Pirehill a few weeks. Her demeanour was extraordinarily cheerful* [12]. Одновременно с голосом повествователя звучат голоса членов семьи Клейхенгеров. Точка зрения

персонажей реализуется в идеологическом и перцептивном планах: все домочадцы были несколько обескуражены решительностью и напором медсестры, которую наняли для ухода за главой семейства, а ее неместный акцент был воспринят как настораживающе-пугающий: *The nurse's accent intimidated all of them* [12].

Реализация точки зрения персонажа четко прослеживается как двуплановая во фрагменте, повествующем о молодом Эдвине Клейхенгере, который воспринимал даже произношение своего школьного товарища, живущего в другом, более зажиточном районе города, как необычное: *"Rats!" said the Sunday, with finality. In the pronunciation of this word the difference between his accent and Edwin's came out clear. The Sunday's accent was less local; there was a hint of a short "e" sound in the "a," and a briskness about the consonants, that Edwin could never have compassed [E_p]. The Sunday's accent was as carelessly superior as his clothes [E_p]. Evidently the Sunday had some one at home who had not learnt the art of speech in the Five Towns [E.]* [12]. На фоне речи повествователя точка зрения персонажа реализуется в перцептивном (E_p) и идеологическом (E_i) планах. Специфика регионального романа с его четко обозначенными географическими границами действия позволяет трактовать глагол compass по партитуре:

| | |
|------------------------------------|---|
| [Edwin could never have] compassed | 1) постигать, улавливать 2) очертить границы чего-л. |
|------------------------------------|---|

1. В первом значении сказуемое [could never have] compassed актуализирует точку зрения персонажа в плане перцепции: акцент друга казался Эдвину чужим, неместным, однако он никак не мог уловить, чем именно произношение Сандея отличалось от принятого в Пяти Городах.

2. В плане идеологии точка зрения Эдвина подкрепляется модальным словом evidently со значением обоснованного предположения. Познания Эдвина были слишком малы (*he had never been instructed for five minutes in the geography of his native county*), чтобы определить происхождение акцента друга. Он мог только предполагать, судя по его манере речи, что в его семье были уроженцы другого города.

Представляется очевидным, что не все рассмотренные ранее фрагменты содержат непосредственно диалектное слово, однако влияние социально-территориального «разноречия», по выражению М.М. Бахтина, «распространяется далеко за пределами отведенного герою прямого слова» [13, с. 133]. Стилистически маркированные языковые средства создают в речи повествователя особые зоны влияния, которые М.М. Бахтин определяет как «район действия голоса героя, так или иначе примешивающегося к авторскому голосу». По мнению ученого, именно в зоне героя «разыгрывается диалог между автором и его героями» [13, с. 130, 134]. В этих персонажных зонах авторы используют все возможные формы передачи чужой речи, которые образуют различные гибридные конструкции, тесно спаянные семантически и синтаксически.

Тему нижеприводимого абзаца из романа «Клейхенгер» задает диалектное a-wakesing. Причастие I в стаффордском диалекте может иметь префиксальный элемент a-, который является ослабленным предлогом on. Структура 'on+отглагольное существительное' известна начиная с XV века. Конструкция с префиксом a- после глагола-связки и глаголов движения и состояния встречается в языке более позднего времени. Однако для литературного языка она не характерна. Форма a-wakesing со значением «отдыхать, праздновать» восходит к диалектному существительному wakes «храмовый праздник» (OE n. nihtwacu, -waesse f «night-watch», «vigil» [14, p. 125]). Семантическое развитие, своего рода секуляризация, данной формы (wake(s) «всенощное бдение как часть религиозного обряда» ! wakes week «праздники, каникулы»), обусловлено экстралингвистическими факторами. В каждой местности были установлены выходные на период престольных праздников. Со временем религиозные торжества стали сопровождаться широкими народными гуляньями, особенно в северных и центральных графствах. Отличительной чертой регионального романа является детальное воспроизведение не только манеры речи, но и образа жизни персонажей-обитателей определенной местности. Персонаж романа А. Беннета мистер Шушионс, житель центрального графства Стаффордшир, выступал против отъезда прихожан на долгие каникулы:

He had already been upset by news of a movement that was on foot for deferring Anniversary Sermons from August to September, so that people should be more free to go away for a holiday, and collections be more fruitful [N+E]. What! Put off God's ordinance, to enable chapel-members to go 'a-wakesing'! Monstrous! [Sh] Yet September was tried, in spite of Mr Shushions, and when even September would not work satisfactorily [N], God's ordinance was shifted boldly to May, in order to catch people, and their pockets well before the demoralisation incident to holidays [N+Sh] [12]. (N – narrator, E – Edwin, Sh – Mr Shushions). – Если анализировать текст по горизонтали, то первое предложение можно было бы трактовать как партию повествователя, вводящего тему беседы персонажей: перенос религиозного праздника обсуждают мистер Шушионс и Дариус Клейхенгер. Однако учет вертикального контекста помогает восстановить еще одного участника коммуникации – имплицитным слушателем выступает Эдвин, который впервые увидел этого загадочного старика (*"the mysterious old man"*) и с интересом наблюдал за ним: <...> *Edwin overheard that they were discussing a topic that had lately been rife in religious circles* [12]. Это дает основание говорить о наличии текстовой интерференции в первом предложении, а именно о наложении перцептивной точки зрения персонажа, Эдвина, на партию повествователя.

Далее, в выделенном нами жирным шрифтом отрезке произведения, персонаж вытесняет повествователя и, по образному выражению Е.В. Падучевой, «узурпирует» экспрессивно-диалогическую область. Данный отрезок не вводится ремаркой повествователя, в нем отсутствуют формальные дейктические элементы, указывающие на время и место действия относительно участников коммуникативной ситуации. На первый план выходят такие свойства языка, как экспрессивность и диалогичность [1, с. 336-337]. Восклицательные предложения, выбивающиеся из общей повествовательной тональности, служат средством выражения субъективной экспрессивности и максимально приближают выделенное высказывание к прямой речи персонажей. Однако отсутствие обрамляющих повествовательских ремарок и графического (пунктуационного) обозначения прямой речи (кавычек, тире) позволяют идентифицировать фрагмент как несобственно-прямую речь, или, пользуясь принятой за рубежом терминологией, свободный косвенный дискурс (free indirect discourse). По мнению М. Фладерник, восклицательные предложения являются «верным индикатором свободного косвенного дискурса, особенно при передаче сознания персонажа». Восклицания не только выражают эмоции говорящего, но и способствуют установлению контакта с адресатом (слушающим) [6, p. 154-159]. Тест М. Тулана (FID test) [2] позволяет определить субъект несобственно-прямой речи. Из трех возможных коммуникантов-персонажей – мистера Шушионса и Дариуса Клейхенгера, непосредственно обшавшихся с новостями прихода, а также Эдвина Клейхенгера, подслушавшего их разговор, подобное категоричное неприятие нововведений мог выразить только мистер Шушионс, обращаясь к своему собеседнику, Дариусу Клейхенгеру.

С точки зрения экспрессивного синтаксиса, реплика [Sh] по своей структуре может быть представлена как сочетание парцелляции с эллипсисом. В таком случае имеет место правая дислокация, когда значимый элемент – в данном случае смысловая часть составного именного сказуемого – выносится за границы предложения [6, p. 239], и опускается глагол-связка: **To put off God's ordinance, to enable chapel-members to go 'a-wakesing' is monstrous!* Данная конструкция выполняет характерологическую и эмоционально-выделительную функции. Суть характерологической функции усматривается А.П. Сковородниковым в воспроизведении речевой манеры персонажа при создании контекстов несобственно-прямой речи и характеристики состояния субъекта этой речи. Эмоционально-выразительная функция парцелляции заключается в усилении эмоциональности высказывания [15, с. 87-88]. Таким образом, эмоционально заряженная несобственно-прямая речь с иллюкативной функцией осуждения эксплицирует точку зрения мистера Шушионса в плане перцепции и идеологии. Употребление диалектизма 'to go a-wakesing' с целью имитации «подлинного» голоса персонажа в контексте несобственно-прямой речи реализует точку зрения персонажа в плане фразеологии.

Противительный союз yet вводит партию повествователя, на фоне которой звучит голос мистера Шушионса – его точка зрения в плане идеологии реализована посредством обстоятель-

ства образа действия, выраженного наречием с семей отрицательной оценки *boldly*, и существительным *demoralization* в атрибутивной функции. Подчеркнутая категоричность идеологической позиции персонажа выдает ироничное отношение автора к ретрограду Шушионсу, о чем также свидетельствует противопоставление интенций персонажей. Дариус Клейхенгер почтительно и сочувственно соглашался (*deferentially and feelingly agreed*) со своим старшим наставником, но даже его сыну было известно его равнодушие к вопросам религии: *the amused and non-committal impartiality of a man who only went to chapel when he specially felt like going* [12].

Диалектные элементы в речи повествователя можно разделить на две основные подгруппы. К первой относятся наименования профессий, рода занятий местных жителей и связанные с ними профессионализмы. Подобная контаминация (англоязычные термины 'tainting', 'colouring') может быть проиллюстрирована следующим образом: *Through the open doorway of a small inner room on the right hand, of a character between pantry and cellar, was Dick Dewy's father Reuben, by vocation a "tranter", or irregular carrier* [8]. – Образованное по типу неологизмов диалектное существительное *tranter* со значением «возчик» осуществляет трансляцию языкового плана точки зрения жителей Мэллстока в речь повествователя.

В большинстве случаев диалектные названия профессий, фигурирующие впервые, вводятся в кавычках как чужеродные и сопровождаются комментариями по поводу их значения, затем ассимилируются повествователем и повторно используются без кавычек и пояснений: *During the afternoon unusual activity was seen to prevail about the precincts of tranter Dewy's house* [8].

The traveller with the cart was a redleman – a person whose vocation it was to supply farmers with reding for their sheep [16]. – Примечательно, что комментарий к названию профессии *redleman* (также диалект., уст. *ruddleman* «someone who deals in ruddle» – «охряник», в переводе О. Холмской [17]) базируется на другом диалектизме – *redding* со значением «red ochre».

Ко второй подгруппе можно отнести диалектные лексические единицы, относящиеся к обиходно-бытовой сфере:

а) <...> *a couple more men had elevated themselves on a chest of drawers; another rested on the oak-carved 'cwoffer'; two on the wash-stand, another on the stool <...>* [9, p. 32].

б) <...> *she stood awhile, thoughtfully peeling the last bud; and then, awakening from her reverie, flung it <...> in an ebullition of displeasure with herself for her piaiseries <...>* [9, p. 140]. – Подражая произношению жителей Дорсета, носителей диалекта юго-западного ареала, повествователь вставляет в нейтральное описание диалектное слово: а) *cwoffer* соответствует литературному *coffer* («сундук»), б) диалектное *piaiseries* в значении «ребячество, неразумные поступки» является семантическим переосмыслением литературного *nursery* («детская комната»). Эти случаи употребления диалектизмов уже рассматривались автором статьи как примеры специфических средств выражения категории локальности художественного текста [18, с. 72-74]. Выполняя этнографическую функцию, диалектизмы в то же время маркируют субъектно-речевой план персонажа. При помощи графонов, курсива и кавычек автор графически выделяет «чужой» голос в повествовании. В обоих примерах из романа Т. Гарди «Тесс из рода Д'Эрбервиллей» партия повествователя вступает в имитационные отношения с партией персонажа. Точка зрения Тесс проявляется в языковом и перцептивном планах. Таким образом, диалектные элементы участвуют в создании полифонии, то есть служат средством выражения текстовой категории партитурности.

К этой же подгруппе принадлежат названия предметов, используемых в играх. В следующем фрагменте романа А. Беннета «Клейхенгер» диалектные *rinkers* – местное название пест-

рых шариков для одноименной детской игры, не только вводит партию Эдвина в повествование, но и задает тему абзаца:

*"Here, [E₃]" he said [N₂]. "And you may as well have these, too, [E₃]" adding five more to the ten [N₁], all he possessed [E₃]. They were not the paltry marble of to-day, plaything of infants [N₂], but the majestic "rinker", black with white spots, the king of marbles [E+N₇] in an era when whole populations practised the game [N₈]. Edwin looked at them half regretfully as they lay in the Sunday's hands. They seemed prodigious wealth in those hands [E₃], and he felt somewhat as a condemned man might feel who bequeaths his jewels on the scaffold [E+N₁₀]. Then there was a rattle, and a tumour grew out larger on the Sunday's thigh [N+E₁₁] [12]. (N – narrator, E – Edwin). – Реплика повествователя (N₄) вступает в комплементарные отношения с перцептивной ТЗ персонажа, выраженной в придаточном пояснительном предложении (E₅). Этот конституент периода (E₅) можно рассматривать как внутреннюю речь персонажа, несущую в себе иллюкативный потенциал сожаления. Эдвину жаль расставаться с последним «сокровищем» (*prodigious wealth*), которое пропалит другу (E₆). Перцептивный план персонажа на протяжении всего эпизода также актуализируется посредством глаголов чувственного восприятия и ментальной деятельности (*looked, felt, seemed*) и звукоподражательным существительным *rattle* (E₁₁). Маркированное в отношении субъективной модальности неуверенное предположение *might feel* передает ТЗ рассказчика в плане идеологии и фразеологии: рассказчик сравнивает Эдвина с обреченным на смерть, кладущим свои богатства у эшафота (E+N₁₀). Такое гротескное сравнение в отношении бытовой сцены детского спора выявляет авторскую ироничную позицию. Находясь вне изображаемого мира, экзегетический повествователь может перемещаться по оси времени (*to-day – in an era when whole populations practised the game*) и давать ретроспективную оценку описываемых событий: *the paltry marble (N₈) – the majestic "rinker" (E+N₇)*. На последнем отрезке (E+N₇) ТЗ повествователя и Эдвина совпадают в плане идеологии и вступают в имитационные отношения в плане фразеологии, благодаря использованию диалектизма *rinker* для имитации голоса персонажа.*

Несколько ниже в тексте диалектное существительное *rinkers* оказывается интегрированным в речь повествователя и используется уже без кавычек: *A little farther on the open gates of a manufactory disclosed six men playing the noble game of rinkers on a smooth patch of ground near the weighing machine* [12].

Таким образом, расширяя влияние зоны героя на окружающий повествовательный контекст, диалектизмы, способствуя установлению семантической соотнесенности между разными типами композиционного членения текста, служат средством выражения целостности художественного текста. Это позволяет сформулировать еще одну важную функцию диалектизмов в региональном романе: композиционную функцию, которую можно назвать частным случаем текстообразующей функции категории партитурности (композиционную функцию партитурности подробно рассматривает А.Д. Прянишникова [19, с. 74-77]).

Очевидно, зона героя не ограничена только диалектальными вкраплениями. Фрагменты несобственно-прямой речи с использованием преферальной персонажной лексики, выбивающейся из стилистически нейтрального повествовательного контекста, трактуемые нами как примеры имитационных отношений между партиями различных субъектов высказывания, также могут служить примерами подобной экспансии персонажной зоны.

Являясь специфическим окказиональным средством выражения категории локальности и персональности в региональном романе, диалектизмы также участвуют в экспликации точки зрения персонажа, способствуя тем самым партитурному прочтению художественного произведения.

Библиографический список

1. Падучева, Е.В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. – М., 2010.
2. Jahn, M. Narratology: A Guide to the Theory of Narrative. University of Cologne, 2005. [Э/п]. – П/д: <http://www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.htm/>
3. Валентинова, О.И. Семиотика полифонии: монография. – М., 2005.
4. Гальперин, И.Р. Грамматические категории текста (опыт обобщения) // Известия Академии наук СССР. – М., 1977. – Т. 36. – № 6. – Сер. литературы и языка.
5. Шмид, В. Нарратология. – М., 2003.
6. Fludernik, M. The Fictions of Language and the Languages of Fiction. Adobe eReader Format. – London, New York, 2005.
7. Яковлева, М.А. Компенсация при передаче стилистически сниженных высказываний на разных уровнях текста: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008.
8. Hardy, Th. Under The Greenwood Tree [Э/п]. – П/д: <http://www.gutenberg.org/ebooks/2662>
9. Hardy, Th. Tess of the D'Urbervilles. – Moscow, 1950.

10. Амвросова, С.В. Языковые средства полифонии в художественном тексте (на материале английских романов 20 века): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984.
11. Hardy, Th. The Mayor of Casterbridge [Э/р]. – Р/д: <http://www.gutenberg.org/ebooks/143>
12. Bennett, A. Clayhanger [Э/р]. – Р/д: <http://www.gutenberg.org/ebooks/21249>
13. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М., 1975.
14. Sweet, Henry. The Student's Dictionary of Anglo-Saxon. – Oxford, 1897.
15. Сквородников, А.П. О функциях парцелляции в современном русском литературном языке // Русский язык в школе. – 1980. – № 5.
16. Hardy, Th. The Return of the Native [Э/р]. – Р/д: <http://www.gutenberg.org/ebooks/122>
17. Гарди, Т. Возвращение на родину / пер. О. Холмской // Гарди Томас. Избранные произведения: в 3 т. – М., 1989. – Т. 1.
18. Савина, А.А. О неконвенциональных способах выражения художественного времени и пространства (на материале английского регионального романа) // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – Челябинск. – 2009. – № 17(155).
19. Прянишникова, А.Д. О композиционной функции партитурности // Филологические науки. – 1983. – № 2.

Bibliography

1. Paducheva, E.V. Semanticheskie issledovaniya. Semantika vremeni i vida v russkom yazihke. Semantika narrativa. – М., 2010.
2. Jahn, M. Narratology: A Guide to the Theory of Narrative. University of Cologne, 2005. [Eh/r]. – Р/д: <http://www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.htm>
3. Valentinova, O.I. Semiotika polifonii: monografiya. – М., 2005.
4. Galjperin, I.R. Grammaticheskie kategorii teksta (opiht obobtheniya) // Izvestiya Akademii nauk SSSR. – М., 1977. – Т. 36. – № 6. – Ser. literaturih i yazihka.
5. Schmid, V. Narratologiya. – М., 2003.
6. Fludernik, M. The Fictions of Language and the Languages of Fiction. Adobe eReader Format. – London, New York, 2005.
7. Yakovleva, M.A. Kompensaciya pri peredache stilisticheski snizhennikh vihskazhvanij na raznikh urovnyakh teksta: dis. ... kand. filol. nauk. – М., 2008.
8. Hardy, Th. Under The Greenwood Tree [Eh/r]. – Р/д: <http://www.gutenberg.org/ebooks/2662>
9. Hardy, Th. Tess of the D'Urbervilles. – Moscow, 1950.
10. Amvrosova, S.V. Yazihkovihe sredstva polifonii v khudozhestvennom tekste (na materiale angliyskikh romanov 20 veka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – М., 1984.
11. Hardy, Th. The Mayor of Casterbridge [Eh/r]. – Р/д: <http://www.gutenberg.org/ebooks/143>
12. Bennett, A. Clayhanger [Eh/r]. – Р/д: <http://www.gutenberg.org/ebooks/21249>
13. Bakhtin, M.M. Voprosih literaturih i ehstetiki. Issledovaniya raznikh let. – М., 1975.
14. Sweet, Henry. The Student's Dictionary of Anglo-Saxon. – Oxford, 1897.
15. Skovorodnikov, A.P. O funkciyakh parcellyacii v sovremennom russkom literaturnom yazihke // Russkiy yazihk v shkole. – 1980. – № 5.
16. Hardy, Th. The Return of the Native [Eh/r]. – Р/д: <http://www.gutenberg.org/ebooks/122>
17. Gardi, T. Vozvrashenie na rodinu / per. O. Kholmsoy // Gardi Tomas. Izbrannihe proizvedeniya: v 3 t. – М., 1989. – Т. 1.
18. Savina, A.A. O nekonvencionalnihkh sposobakh vihrasheniya khudozhestvennogo vremeni i prostranstva (na materiale angliyskogo regional'nogo romana) // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie. – Chelyabinsk. – 2009. – № 17(155).
19. Pryanishnikova, A.D. O kompozitsionnoy funkcii partiturnosti // Filologicheskie nauki. – 1983. – № 2.

Статья поступила в редакцию 10.03.14

УДК 808

Toujani Bader. AN APPROACH TO THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A LINGUODIDACTIC PROBLEM. The article focuses on the synergetic approach to the formation of sociocultural competence of foreign students in Russian. This approach involves the integration of sociocultural, linguistic and pragmalinguistic communicative potential for achieving success in work with mass-media texts.

Key words: synergetic, synergetic approach, sociocultural competence, linguistic potential, pragmalinguistic potential, foreign students.

Бадер Тужани, аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: badertoujani@gmail.com

О ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК К ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧЕ (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)

Статья посвящена синергетическому подходу к формированию социокультурной компетенции иностранных студентов на русском языке. Этот подход предполагает интегрирование социокультурного, лингвистического и прагматического потенциала для достижения коммуникативной успешности в работе с текстами СМИ.

Ключевые слова: синергетика, синергетический подход, социокультурная компетенция, лингвистический потенциал, прагматический потенциал, иностранные студенты.

Сейчас оформляется и развивается новое направление в лингводидактике – медиадидактика. Появление такого направления закономерно. Под этим понимается «технология использования СМИ в обучении, прежде всего – иностранных студентов» [1].

Современная медиадидактика во многом опирается на текст как коммуникативный продукт, создаваемый в процессе человеческого общения. При обучении русскому языку как иностранному проблемой является оптимизация использования текстов СМИ (в широком смысле) в качестве средства системного формирования различных видов коммуникативной компетенции.

Проблема эта многообразна – её составляют более частные дидактические и лингвистические вопросы.

Коммуникативная компетенция как способность к успешной деятельности общения в различных формах является системным феноменом, требующим синтеза нескольких компетенций, важнейшими из которых являются: социокультурная компетенция (СКК); лингвистическая (языковая) компетенция (ЯК); прагматическая (или прагматическая) компетенция (ПК).

Центральный аспект нашего предмета исследования – социокультурная компетенция – формируется, такими дисциплинами, как страноведение, лингвострановедение, лингвокультурология.

Поскольку существуют различные определения лингвистической (языковой) компетенции, мы придерживаемся позиции А.Н. Щукина, который считает, что лингвистическая компетенция: «... означает совокупность знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме. По Н. Хомскому, такая компетенция проявляется в способности понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения между собой» [2, с. 143]. К определению прагматической компетенции также существуют различные подходы. Мы придерживаемся позиции, сформулированной Н.И. Формановской: «Прагматическим пространством языка образно назовём ту обширную зону, где язык фиксирует многообразные отношения говорящего к действительности, и пользующийся языком в процессе коммуникативной деятельности а) называет, б) указывает, в) выражает эти отношения, а адресат воспринимает и истолковывает эти смыслы» [3, с. 9].

Существенным фактором языковой (лингвистической) компетенции, определяющим успешность текстовой деятельности субъекта, с точки зрения медиадидактики, является зрелое оперирование такими единицами и явлениями языка, как:

- лексико-фразеологические единицы;
- синтаксические структуры;
- устойчивые выражения и логозписмемы;
- прецедентные тексты;
- референция и дейксис;
- интертекстуальные связи.

Наконец, показателем сформированности прагматической компетенции является умение определить в воспринимаемом тексте или выразить в продуцируемом тексте такие его показатели, как:

- цель коммуникативного продукта (интенция текста);
- адресат текста;
- модус текста (отношение реципиента к тексту).

Формирование ССК в рамках медиадидактики предполагает обучение студентов-иностранцев пониманию современных реалий, констант русской культуры и общественных отношений при восприятии и интериоризации содержания медиатекстов. Синергетический подход должен обеспечить необходимую глубину интерпретации медиатекста в интеграции с лингвистической и прагматической компетенций [4].

Каждая из компетенций, формирующих коммуникативную компетенцию, характеризуется наличием определённого когнитивного потенциала. Предлагая использовать принципы медиадидактики для решения задач методики обучения русскому языку как иностранному, мы хотим обнаружить и продемонстрировать возможности синергетического синтеза указанного потенциала для достижения студентом требуемого уровня коммуникативной компетенции.

Синергетика – в переводе с древнегреческого совместное действие «соучастие». Под синергетикой (чаще всего говорят о синергетическом подходе) понимают междисциплинарное направление научных исследований. «Суть синергетического подхода в том, что сложноорганизованные системы, состоящие из разнородных элементов, которые находятся в сложных взаимодействиях друг с другом, могут быть описаны некоторым небольшим числом существенных типов каждой из подсистем, а все остальные типы оказываются «подчинёнными» (принцип подчинения) и могут быть достаточно точно выражены через параметры системной координации некоторых сущностей» [5].

Синергетический подход применительно к лингводидактическим учебным действиям с медиатекстами с целью формирования социокультурной компетенции основывается на следующих базовых положениях:

1. Коммуникативную компетенцию (КК) следует понимать как функциональную синергетику социокультурной компетенции (СКК), языковой компетенции (ЯК) и прагматической компетенции.
2. При лингводидактическом использовании медиатекста как средства формирования и расширения ССК необходима системная координация различных аспектов ССК с другими видами КК при обучении иностранцев русскому языку, которое рассматривается как система методических действий.

3. Оптимальная координация ССК с другими аспектами КК, особенно с ЯК, позволяет достичь необходимого уровня коммуникативной успешности и полноты КК как показателя результата обучения.

Для создания полноценной научно-методической картины, оптимально и наглядно представляющей возможности синергетического подхода к формированию ССК, принципиально значимо системно и в четкой логической последовательности выстраивать этапы и целеустановку исследовательских поступков, к числу которых относим следующие действия:

1. Уточнение лингводидактических и куррикулярных целей работы.
2. Определение системы когнитивных компетенций, на которых базируется анализ и описание объекта.
3. Отбор и определение лингвистических характеристик текстов, релевантных для объекта исследования.
4. Отбор и обработка репрезентативного корпуса медиатекстов для анализа и описания.
5. Определение системы учебных действий для достижения заданного уровня коммуникативных компетенций.
6. Описание обработанного корпуса медиатекстов и подготовка итоговых учебно-методических моделей использования потенциала отобранных типов медиатекстов при обучении РККИ.
7. Определение вариантов верификации итоговой модели предмета исследования.

- сравнительная оценка модельных параметров;
- пилотажный обучающий эксперимент.

Говоря о содержательном, действенном наполнении сформулированных исследовательских и учебно-методических действий, мы имеем в виду следующее.

Прежде всего, необходимо тщательно продумать способ предъявления студенту-иностранцу предварительного фонового знания по тематике текста (или по тематически связанной подборке текстов), объём, характер и содержание этой предварительной информации, содержание. Предварительное фоновое знание, если это позволяет уровень подготовки студентов, предлагается студенту на русском языке, но может использоваться и родной язык студента или язык-посредник.

До предъявления текста должна проводиться его обработка с целью выделения лексических и лексико-фразеологических опорных точек. Выделение опорных точек может производиться различными техническими средствами, в том числе с помощью компьютерных программ, обучающих дискурсно-текстовой связи.

В тексте интервью с дирижёром В. Федосеевым имеются наглядные примеры дискурсно-текстовых связей:

(1) 1 – С чего всё начиналось, Владимир Иванович

2 – С радио в осаждённом Ленинграде

(2) 1 – В Ленинградской консерватории не было дирижёрского факультета, и я приехал в Москву, в Институт имени Гнесиных

2 – И в Москве стали руководителем оркестра народных институтов?

3 – Да, руководил 15 лет

(3) 1 – Как ни странно, стать дирижёром в России мне помогло приглашение на запад

2 – В Вену?

3 – Да

Во всех примерах используется эстафетный подхват реплик, а в репликах (2) и (3) примера 2 используется приём отраженной речи (эхо-высказывания). Кроме того, в примерах 2 и 3 дискурсная связь оформляется на основе антиципации (реплики 2 и 3 в примере 2) и с использованием уточняющего вопроса на основе фонового знания (реплика 2 в примере 3) [6; 7].

Предтекстовое снятие различных языковых трудностей и их семантизация представляет собой традиционный методический приём, но современная методика требует делать эту работу максимально эвристической, мобилизуя уже имеющиеся когнитивные возможности студента.

В упомянутом выше интервью имеется интересный пример потенциальной возможности использования эвристической догадки. В. Федосеев говорит о том, как он слушал музыку по «радиотарелке». Такой реалии студент наверняка не знает, но с помощью преподавателем он может быть подведён к пониманию значения этого слова. В статье «Российской газеты» имеется заголовок «Ресурсы для Земства» с подзаголовком «Началось обсуждение реформы местного самоуправления» [8]. Уже забытое понятие «земство» в последнее время всё чаще появляется в русской публицистике. Студенту нужно помочь по контексту приблизиться к пониманию смысла этого понятия, а

затем преподаватель должен дать точное энциклопедическое определение этого явления российской политической культуры.

Различные формы презентации текста осуществляются с учётом особенностей медиатекста. Здесь проблемой является координация индивидуальной и групповой работы учащихся – вопрос малоработанный в медиадидактике. Основные преимущества работы в группе сводятся к следующим моментам:

1. Развиваются навыки устного интерактивного общения.
2. Отрабатываются умения вести аргументативный дискурс, закрепляются фреймы дискурсных стратегий и тактик.
3. Расширяются возможности использования ролевых игр.
4. Использование такой коммуникативной формы, как полилог, позволяет организовать «коалиционные коммуникативные игры», в которых участник может выражать индивидуальный коммуникативный модус.

Важнейшей методической задачей является обучение пониманию значения и смысла языковых выражений.

Библиографический список

1. Онкович, А. Медиадидактика. Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. – Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2013.
2. Шукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. – М., 2003.
3. Формановская, Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М., 2007.
4. Степанов, Ю. Константы: словарь русской культуры. – М., 2004.
5. Князева, Е.Н. Синергетика // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М., 2009 [Э/р]. – Р/д: http://epistemology_of_science.academic.ru/726/синергетика
6. Анненкова, Е.А. О компьютерном описании синтаксических связей. Проблема формализации лингвистических знаний: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2004.
7. Известия, 3 февраля 2014 г. w18 (2018).
8. Российская газета, 18 декабря 2013, w285 (6261).

Bibliography

1. Onkovich, A. Mediadiaktika. Mass-media v uchebnom processe po russkomu yazhku kak inostrannomu. – Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2013.
2. Thukin, A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazhka kak inostrannogo: uchebnoe posobie dlya vuzov. – M., 2003.
3. Formanovskaya, N.I. Rechevoe vzaimodeystvie: kommunikaciya i pragmatika. – M., 2007.
4. Stepanov, Yu. Konstanti: slovarj russkoj kuljturih. – M., 2004.
5. Knyazeva, E.N. Sinergetika // Ehnciklopediya ehpiistemologii i filosofii nauki. M., 2009 [Eh/r]. – R/d: http://epistemology_of_science.academic.ru/726/sinergetika
6. Annenkova, E.A. O komp'yuternom opisani sintaksicheskikh svyazey. Problema formalizacii lingvisticheskikh znaniy: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Rostov-na-Donu, 2004.
7. Izvestiya, 3 fevralya 2014 g. w18 (2018).
8. Rossiyskaya gazeta, 18 dekabrya 2013, w285 (6261).

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 894.321 (092)

Urazmanova E.Sh. THE MAIN PERIODS OF SCIENTIFIC RESEARCH AND LITERARY ACTIVITY OF A.M. SHARIPOV. This article is dedicated to the periods of research and literary activity of A.M. Sharipov. The paper shows the role and important contribution of this scientist, poet and writer to the development of science and literature of the Republic of Tatarstan.

Key words: research and literary activity, Tatar literature, Kazan period, Elabuga and Chelny's period, genres.

Э.Ш. Уразманова, соискатель Института языка, литературы и искусств им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, ассистент каф. ИЯПК Казанского Национального Исследовательского Технологического Университета, г. Казань, E-mail: elmirochka.86@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ЛИТЕРАТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНОГО И ПИСАТЕЛЯ А.М. ШАРИПОВА

Статья посвящена основным этапам исследовательской и литературной деятельности А. Шарипова. В статье отражена роль и весомый вклад ученого, поэта и писателя в развитие татарской науки и литературы.

Ключевые слова: исследовательская и литературная деятельность, татарская литература, казанский этап, елабужско-челнинский этап, жанры.

Татарская общественность знает Анвара Шарипова прежде всего как ученого, знатока истории татарской литературы, и педагога. Однако деятельность доктора филологических наук,

профессора А.М. Шарипова не ограничивается только этим: она очень многогранна. А.М. Шарипов является доктором филологических наук¹, профессором², литературоведом, текстологом,

¹ Докторская диссертация защищена по теме «Система стихотворных жанров в древнетюркской и тюрко-татарской литературе VIII-XIV вв. (зарождение, становление и функционирование)» в 2001 г.

² Ученое звание «профессор» присуждено в 2005 г.

³ А.М. Шарипов принят в Союз писателей РТ в 2001 г.

⁴ А.М. Шарипову присуждено звание «Заслуженного учителя Республики Татарстан» в 2005 г.

поэтом, писателем³, литературным критиком, публицистом, переводчиком и педагогом⁴. Его разносторонняя деятельность принесла весомый вклад в татарскую литературу и науку, и стала, своего рода, наследием для последующего поколения.

В творчестве ученого можно выделить два больших этапа: казанский этап научно-исследовательской деятельности (1968-1978 гг.), и елабужско-челнинский этап (с 1978 г. по настоящее время).

Казанский этап деятельности ученого является продолжением раннего периода литературного творчества, и в то же время – одним из важнейших периодов его плодотворной деятельности в области текстологии и истории татарской средневековой литературы. А.М. Шарипов изучал и активно работал над темой о творческом наследии одного из неисследованных средневековых татарских поэтов XVIII-XIX веков – Габдурахима Утыз-Имяни аль-Булгари (1752-1836). В ряде работ впервые были подвергнуты текстологическому исследованию древние рукописные произведения поэта, которыми автор работал в архивах разных городов России, и которые он искал в родных краях Утыз-Имяни: первично были протранскрибированы стихотворные тексты, сопоставлена каждая строка различных списков одного и того же произведения, составлены подстрочные переложения текстов на современный татарский литературный язык, и написаны комментарии к этим текстам. Подавляющее большинство рукописных текстов было введено в научный оборот впервые. Итогом такой трудоемкой работы исследователя стала защита кандидатской диссертации «Творческое наследие Абдурахима Утыз-Имяни и светские мотивы в его поэзии» в 1973 году [1] и, на основе диссертации, выход в свет крупного сборника сочинений Г.Утыз-Имяни под названием «Стихотворения, поэмы» [2].

С 1978 года начинается второй этап научно-исследовательской и литературной деятельности А.М. Шарипова, сконцентрированный в городах Елабуги и Набережные Челны. После переезда из Казани в Елабугу ученый лишился возможности заниматься текстологией, поскольку все рукописные фонды остались в Казани. Но это не помешало Шарипову осуществить задуманное: еще в 1960-х годах, интересуясь творчеством Кул Шарифа, ученый решил вернуть татарскому народу творческое наследие знаменитого имама и поэта эпохи казанского ханства. А. Шарипов подверг тщательному текстологическому исследованию рукописные произведения поэта, составил их подстрочные переложения на современный татарский язык, и написал комментарии к этим стихам. Итогом этой работы стал выпуск в 1997 году сборника Кул Шарифа «Жизнь жестока, но прекрасна... Газели, касса» [3]. Следует отметить, что до А.М. Шарипова творчество этого выдающегося поэта было неисследованным, и этот сборник явился первым в истории татарской литературы изданием, в которое вошли стихотворения Кул Шарифа.

Этот этап примечателен также тем, что ученый занялся изучением средневековых тюрко-татарских стихотворных жанров,

и, как результат долгой и кропотливой работы, в 2001 году А.М. Шарипов защитил докторскую диссертацию «Система стихотворных жанров в древнетюркской и тюрко-татарской литературе VIII-XIV вв.: зарождение, становление и функционирование» [4] и опубликовал монографию «Зарождение и становление системы стихотворных жанров в древнетюркской и тюрко-татарской литературе (VIII-XIV вв.)» [5], знакомящую читателей со стихотворным творчеством древних тюрко-татарских поэтов, которая используется в вузах как учебник для студентов-филологов.

Велика заслуга А.М. Шарипова и в том, что до этого в татарском литературоведении не было трудов, посвященных возникновению стихотворных жанров, их формированию и процессам роста, развития и изменения по древнетюркскому периоду. В этой монографии исследуются особенности системы стихотворных жанров и жанровых форм средневековой татарской литературы, которые рассматриваются в историческом плане: их зарождение в устном народном творчестве, их формирование в творчестве древнетюркских поэтов и их дальнейшее функционирование в средневековой тюрко-татарской письменной литературе. Также освещается история формирования таких жанров, как газель, касыда, рубаи, туюг, месневи, кытга, фард, наме, муназаре и другие, которые рассматриваются в качестве элементов поэтической жанровой системы. Этот научный труд был оценен специалистами как новое слово во всей тюркологической науке.

Анвар Шарипов всегда был неравнодушен к литературе, к которой его тянуло с детства. Однако в послевоенной татарской деревне, в условиях полуоподойной жизни было не до литературного творчества [6, с. 7], – говорит сам ученый.

Основным кредо поэзии А.М. Шарипова является любовь к жизни и своему народу. В его поэзии, которая отличается искренностью и лирико-эмоциональным началом, воспеваются любовь к родителям («Мама»), родному языку («Родной язык»), татарскому народу («Моему народу»), своей возлюбленной («Кто ты, моя незнакомка?», «Ты не знаешь», «Файрузе»), своей профессии («Я – учитель!»), великим личностям и современникам О. Бальзаку, Г. Тукаю, М. Бакирову, Ф. Шаеху и др. («Ладно хоть Тукай не женился», «Лев науки»). В своей поэзии А. Шарипов не оперирует сложными образами, всегда старается передать свои мысли, личные чувства и переживания. Также он является автором текстов многих песен, рассказов и очерков. Его многочисленные стихотворения вошли в сборники «Кто ты, моя незнакомка?» (2006) [7] и «Остановись, время!» (2013) [8].

А. Шарипов является новатором и не ограничивается деятельностью только в одном направлении, что говорит о многогранности его таланта. Он занимает свою значимую нишу в области истории татарской литературы, поэзии и образования республики и, несомненно, является видным ученым и известным поэтом-писателем, обладающим глубокими знаниями, и имеющим свою концепцию, свои взгляды по многим направлениям.

Библиографический список

1. Шарипов, А.М. Творческое наследие Абдурахима Утыз-Имяни и светские мотивы в его поэзии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1973.
2. Утыз-Имяни аль-Булгари, Г. Стихи, поэмы (на татар. яз.) / сост., первич. транскриб. текстов, автор введ. статьи и коммент. к текстам – А.М. Шарипов. – Казань, 1986.
3. Шариф, К. Жизнь жестока, но прекрасна... (Газели, касса) (на татар. яз.) / сост., первич. транскриб. текстов, автор введ. статьи и коммент. к текстам А.М. Шарипов. – Казань, 1997.
4. Шарипов, А.М. Система стихотворных жанров в древнетюркской и тюрко-татарской литературе VIII-XIV вв.: Зарождение, становление и функционирование: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Казань, 2001.
5. Шарипов, А.М. Зарождение и становление системы стихотворных жанров в древнетюркской и тюрко-татарской литературе (VIII-XIV вв.). – Казань, 2001.
6. Беседа с доктором филологических наук, профессором А.М. Шариповым (беседовал В.Б. Тулвинский) // Вестник Набережночелнинского Государственного педагогического института: сб. научно-методич. трудов. – 2011. – Вып. 21.
7. Шарипов, А.М. Кто ты, моя незнакомка: стихи, поэма, песни. – Казань, 2006.
8. Шарипов, А.М. Остановись, время!: стихотворения, поэма, песни. – Казань, 2013.

Bibliography

1. Sharipov, A.M. Tvorcheskoe nasledie Abdurakhima Utihz Imyani i svetskie motivy v ego poehzii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Kazanj, 1973.
2. Utihz Imyani alj-Bulgari, G. Stikhi, poehmih (na tatar. yaz.) / sost., pervich. transkribir. tekstov, avtor vvod.statij i komment. k tekstam – A.M. Sharipov. – Kazanj, 1986.
3. Sharif, K. Zhiznj zhestoka, no prekrasna... (Gazeli, kissa) (na tatar. yaz.) / sost., pervich. transkribir. tekstov, avtor vvod. statij i komment. k tekstam A.M. Sharipov. – Kazanj, 1997.
4. Sharipov, A.M. Sistema stikhotvornihkh zhanrov v drevnetyurkskoj i tyurko-tatarskoj literature VIII-XIV vv.: Zarozhdenie, stanovlenie i funkcionirovanie: avtoref. dis. ... d-ra. filol. nauk. – Kazanj, 2001.
5. Sharipov, A.M. Zarozhdenie i stanovlenie sistemih stikhotvornihkh zhanrov v drevnetyurkskoj i tyurko-tatarskoj literature (VIII-XIV vv.). – Kazanj, 2001.

6. Beseda s doktorom filologicheskikh nauk, professorom A.M. Sharipovim (besedoval V.B. Tulvinskiy) // Vestnik Naberezhnochelninskogo Gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta: sb. nauchno-metodich. trudov. – 2011. – Vihp. 21.
7. Sharipov, A.M. Kto tih, moya neznakomka: stikhi, poehma, pesni. – Kazanj, 2006.
8. Sharipov, A.M. Ostanovisj, vremya!: stikhotvoreniya, poehma, pesni. – Kazanj, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 811.11

Cherepanova Ye. A. THE SEMANTIC COMPONENT OF DONATIVE ACTION “RELEASE” IN GERMAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS. The present article considers the semantic component of donative action “release” in German language consciousness. In this work the analysis of the factual language and the verbal systems foregrounding release is carried out to determine the interrelation of this action with the key concepts of German linguistic culture.

Key words: donative action, subject and object interaction, release, semantic component language consciousness.

Е.А. Черепанова, ст. преп. каф. иностранных языков Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: ekaterinacherepanova@rambler.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ «ОСВОБОЖДЕНИЕ» ДОНАТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ*

Настоящая статья рассматривает семантический компонент донативного действия «освобождение» в немецком языковом сознании. В работе проводится анализ фактологии и глагольных лексем, актуализирующих освобождение для установления взаимосвязи данного действия с ключевыми концептами немецкой лингвокультуры.

Ключевые слова: донативное действие, субъектно-объектное взаимодействие, освобождение, семантический компонент, языковое сознание.

Внимание ученых к изучению понятия свободы является вполне обоснованным, поскольку оно неразрывно связано с фундаментальной проблемой обусловленности человеческого поведения: его детерминированности или самоопределения. Понятие свободы является предметом рассмотрения различных отраслей науки: философии, психологии, этики, права, права. Настоящая работа имеет целью установить понятийный потенциал донативного действия через семантический компонент «освобождение», принимая за основу немецкое языковое сознание.

Донативное действие (ДД) это действие, в рамках которого субъект вступает в определенного рода отношения с другими субъектами и/или окружающим миром, что имеет результатом приобретение или утрату субъектом статуса обладателя [1, с. 47].

В ДД «освобождение» разнонаправленность действий заключается в том, что утрата чего-либо обременяющего обуславливает приобретение свободы. Для установления лингвокультурных особенностей семантического компонента «освобождение» необходимо унифицировать значения глагольных лексем. Рассмотрим языковые единицы, семантический потенциал которых, актуализирует ДД с позиции утраты:

befreien – durch Überwinden von Widerständen [gewaltsam] aus Gefangenschaft, einer unangenehmen, schlimmen Lage. herausholen, jmdm. Freiheit verschaffen; befreien = [Freiheit] + [geben] + [jemandem] + [gewaltsam] + [von Gefangenschaft] + [von unangenehmen Lage];

erlösen – jmdn. frei machen (aus einer Notlage, von Schmerzen, innerer Bedrängnis) befreien, erretten; erlösen = [Freiheit] + [geben] + [jemandem] + [von Gefahr] + [von Bedrohung] + [Sünden];

freigeben – jmdn. aus der Haft entlassen; freigeben = [Freiheit] + [geben] + [jemandem] + [von Haft];

freilassen – jmdn. aus der Haft, aus einer Fesselung entlassen; freilassen = [Freiheit] + [jemandem] + [geben] + [Ersperrung];

freistellen – jmdn. aus besonderen Gründen, für bestimmte Zwecke vom Dienst befreien; freistellen = [Freiheit] + [geben] + [jemandem] + [vom Dienst] + [für eine Zeit] + [für einen Zweck];

dispensieren – jmdn. von einer allgemeinen Verpflichtung (für eine bestimmte Zeit) befreien; dispensieren = [Freiheit] + [geben] + [jemandem] + [abweichend von einer Regelung] + [vorübergehend] + [vom Pflicht];

erlassen – jmdn. von einer Verpflichtung befreien, von einer Strafe freistellen; erlassen = [geben] + [Freiheit] + [jemandem] + [von der Strafe] + [von der Pflicht].

Лексемы имеют общие семантические компоненты [geben], [Freiheit], [jemandem], актуализирующие направленность действия, объект и получателя соответственно. Дифференцирующие семы выражают параметры реализации ДД:

1) временные рамки [vorübergehend], [für eine Zeit];

2) степень интенсификации

а) преодоление препятствий: [Gefangenschaft], [Haft], [Ersperrung], [Gefahr], [Bedrohung];

б) отсутствие препятствий [Sünden], [von unangenehmen Lage], [Dienst], [Pflicht], [Strafe];

в) субъектная обусловленность, которая понимается в работе как возможность/невозможность субъекта влиять на реализацию ДД [gewaltsam], [abweichend von einer Regelung].

Менее разнообразен перечень лексем, выражающих освобождение от чего-либо гнетущего и приобретение свободы:

befreien в значении –2. von jmdm., sich, einer Sache etw.

[Störendes, Lästiges] entfernen; befreien = [von etwas Lästiges] + [von etwas Störendes] + [entfernen];

abladen – etwas auf jemanden abladen, jemandem etwas Unangenehmes weitergeben, von etw. frei sein; abladen = [etwas Lästiges] + [geben] + [beim Abladen];

abwerfen – (etw. Lästiges) von sich werfen: d) sich von etw. bedrückendem befreien, abwerfen = [etwas Lästiges] + [geben] + [beim Abwerfen];

freikommen – loskommen (3), loskommen – 3) sich (von etwas) lösen, trennen; freikommen = [von etwas lösen] + [beim Loskommen];

Компоненты, выражающие направленность действия и объект [bekommen] и [Freiheit], являются имплицитными. Дифференцирующие семы эксплицируют:

1) способ утраты некоего обременения: [beim Abladen], [beim Abwerfen], [beim Loskommen];

2) ценностный показатель объекта [etwas Lästiges], [etwas Unangenehmes], [etwas Störendes].

Лингвокультурные закономерности выявленных параметров ДД освобождения в немецком языковом сознании можно установить при обращении к фактологии.

1. Man hat mich gewarnt, es kann unmöglich sein. Aber ich wollte von meiner Krankheit befreit sein [2, с. 98].

2. Wegen guter Führung wurde ihm der Rest der Haftstrafe erlassen [3].

3. Im Verlauf des Kampfes befreiten die Soldaten die Städte und Dörfer [4].

Высказывания 1-3 актуализируют ДД освобождения в физическом и физиологическом пространствах человека. Высказывание (1) выражает нереализованное ДД с позиции приобретения. Модусная часть высказывания «*man hat mich gewarnt*» включает содержание, формирующее знание, позволяет диагностировать повышение интенсификации в реализации ДД (компонент «освобождение»). Высказывание (2) актуализирует ДД с позиции утраты. Повышенная интенсивность ДД обосновывается стрессовыми внешними условиями и, как следствие, максимальными усилиями реализации. В высказывании (3) повышенная интенсификация устанавливается на основе продолжительных предварительных энергетических затрат субъекта, направленных на преодоление препятствий.

ДД в физической и физиологической сферах реализуется как с позиции утраты, так и приобретения и характеризуется повышенной интенсификацией, поскольку физическая дееспособность актуальна для субъекта.

4. *Aber in mir bohrte etwas, das ich selbst zweifelhaft fand und wovon ich loskommen werde* [5, с. 154].

5. *Sie lud ihren Hass ab, und wurde ruhig* [6; с. 63].

Высказывания 4-5 эксплицируют утрату, которая предполагает приобретение свободы. В высказывании (4) в качестве объекта рассматривается лексема *etwas*, которая потенцирует действие освобождения от ощущений неопределенной семантики. Высказывание (5) эксплицирует утрату негативной эмоции (*Hass*) и прогнозирует получение состояния спокойствия.

6. *Werde das aus dem Herzen los! Erlöse davon, was unerträglich ist, wenn du das willst* [5].

7. *Ich wollte nur meinen Sohn von diesen Bedenken befreien* [6, с.158].

Высказывания 6-7 актуализируют семантический компонент «освобождение» в ментальном пространстве с позиции утраты. Объект вновь эксплицируется как нечто неопределенное (*Bedenken*) или негативное (*unerträglich*). Глагольная лексема *wollen* и императивная конструкция, которая выражает характер инструкции, предписания к действию выражают нереализованность ДД. В данном случае ДД «освобождение» характеризуется потенциальностью реализации, так как внутренний мир регулируется в первую очередь его обладателем, и его освобождение при помощи постороннего вмешательства практически невозможно. Компонент «освобождение» ментальном пространстве формируется в процессе осознания некоего бремени и желания лишиться его. Вмешательство во внутренний мир иного субъекта, конечно, возможно, но тогда действие приобретает насильственный характер и является предметом рассмотрения другого семантического компонента ДД.

8. *Er sei froh, dass er sich von seiner Arbeit für zwei Wochen befreie ist, und kann jetzt den Traum verwirklichen* [2].

9. *Sein Chef stellte ihn für den Fortbildungslehrgang frei* [4].

10. *Auf der Universität wird ihm durch ein Dekret das Studium erlassen* [7, с.175].

Высказывания 8-10 актуализируют семантику освобождения в пространстве межсубъектного взаимодействия с позиции утраты объекта (*Fortbildung*, *Studium*, *Arbeit*). Реализация ДД в данной фактологии характеризуется сниженной степенью ин-

тенсификации в силу его временности и отсутствия необходимости преодолевать препятствия.

В проанализированных высказываниях, актуализирующих ДД «освобождение», объекты утраты и приобретения взаимодействуют как «противоположны в перспективе» [8, с. 104-106]. Утрата объектов негативного или неопределенного характера прогнозирует приобретение ощущения определенности, уверенности, защищенности, отсутствия сомнений в чем-либо. Приобретаемое ощущение безопасности, уверенности, неподверженности ни опасности, ни сомнению рассматривается в рамках ключевой культурной немецкой идеи *Sicherheit*. На этом основании устанавливается взаимосвязь ДД «освобождения» и концепта *Sicherheit*.

На основе рассмотренной фактологии можно сделать вывод о том, что специфика реализации компонента «освобождение» заключается в однонаправленности ДД, когда речь идет об объекте утраты, не обладающим свойством передачи иному субъекту ДД.

Изменение интенсивности определяется: 1) пространством реализации; 2) энергетическими затратами, которые используются в ДД, что характерно для направления утраты.

На основе проведенного анализа фактического материала можно сделать следующее заключение. Немцы стремятся к освобождению, которое заключается в физической дееспособности, отсутствии неопределенности, негативных чувств и эмоций. ДД в компоненте «освобождение» формируется в русле национально-культурной идеи немецкого социума *Ordnung*. Однако, *Ordnung* это не только бытовая упорядоченность, но и духовная категория. Все что не имеет порядка, не имеет правомерности существования [9, с. 421]. Представителям немецкой лингвокультуры необходимо иметь *Ordnung* и жить в мире, где царит *Ordnung*, который может обеспечить внутренний покой. Жизнь в упорядоченных рамках дает возможность иметь ясные отношения как личного, так и профессионального характера. Это дает ему уверенность, а ее отсутствие наоборот, порождает угнетающую неизвестность [10, с. 116-117].

Немецкое языковое сознание оперирует понятием порядка в рамках устойчивого и комфортного состояния личности в его ментальном, физическом и физиологическом пространствах. Наличие преград любого свойства требует интенсификации актуализационных средств, поэтому ДД реализуется по-разному в зависимости от таких параметров как временные рамки и способ изменения статуса объекта (наличие/отсутствие). Анализ фактологии демонстрирует тот факт, что компонент ДД «освобождение» включает в объект утраты ценностный показатель со знаком минус. Реализация такого ДД в дискурсе, с одной стороны, потенцирует появление противоположного объекта, соответствующего концепту *Ordnung*, с другой стороны, нарушает данную концептуальную позицию, что в большей степени происходит в ментальной сфере.

* Статья печатается по итогам реализации гранта, выигранного в конкурсе «Академическая мобильность» в Благотворительном Фонде Михаила Прохорова.

Библиографический список

1. Владимирская, Л.М. Донативное действие и способы его актуализации в современном немецком языке / Л.М. Владимирская, Т.Г. Карпова // Актуальные проблемы гуманитарного знания: материалы региональной научно-практической конференции молодых ученых. – Барнаул, 2004.
2. Pleschinski, H. *Bildnis eines Unsichtbaren*, Carl Hanser Verlag, München, 2002.
3. DAF Deutsch als Fremdsprache. Wörterbuch. / Office- Bibliothek, Herausgeber: Langenscheidt-Redaktion / Dieter Götz / Günther Haensch.
4. DUDEN Deutsches Universalwörterbuch / / Office- Bibliothek, Herausgeber: Langenscheidt-Redaktion / Dieter Götz / Günther Haensch / 1989.
5. Remarque, E.M. *Drei Kameraden*, Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln.
6. Grass, G. *Im Krebsgang*, Steidl Verlag, Göttingen, 2002.
7. Dürrenmatt, F. *Der Verdacht*, Diogenes, 1950.
8. Владимирская, Л.М. Философско-лингвистический потенциал категории утверждения/отрицания в современном немецком языке. – Барнаул, 1997.
9. Куликова, Л.В. Немецкий менталитет в аспекте национально-культурной семантики языковых единиц // Россия и Запад: диалог культур: сборник четвертой международной конференции. – М., 1998.
10. Вежибицкая, А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М., 2001.

Bibliography

1. Vladimirskaia, L.M. Donativnoe deystviye i sposobi ego aktualizatsii v sovremennom nemeckom yazhke / L.M. Vladimirskaia, T.G. Karpova // Aktualniye problemih humanitarnogo znaniya: materialih regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodikh uchennikh. – Barnaul, 2004.

2. Pleschinski, H. Bildnis eines Unsichtbaren, Carl Hanser Verlag, Munchen, 2002.
3. DAF Deutsch als Fremdsprache. Wörterbuch. / Office- Bibliothek, Herausgeber: Langenscheidt-Redaktion / Dieter Gotz / Gunther Haensch.
4. DUDEN Deutsches Universalwörterbuch / / Office- Bibliothek, Herausgeber: Langenscheidt-Redaktion / Dieter Gotz / Gunther Haensch / 1989.
5. Remarque, E.M. Drei Kameraden, Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln.
6. Grass, G. Im Krebsgang, Steidl Verlag, Göttingen, 2002.
7. Durrenmatt, F. Der Verdacht, Diogenes, 1950.
8. Vladimirovskaya, L.M. Filosofsko-lingvisticheskiy potencial kategorii utverzheniya/otricaniya v sovremennom nemeckom yazhke. – Barnaul, 1997.
9. Kulikova, L.V. Nemeckiy mentalitet v aspekte nacionalno-kulturnoy semantiki yazhkovykh edinic // Rossiya i Zapad: dialog kul'tur: sbornik chetvertoj mezhdunarodnoy konferencii. – M., 1998.
10. Vezhbitskaya, A. Sopostavlenie kul'tur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 18.03.14

УДК 801.001

Stupkina M.V. THE IMPACT OF A STRESSFUL SITUATION ON A PERSON'S SPEECH AND BEHAVIOR (BASED ON DISASTER FILM «UNDERGROUND»). In the article the impact of stress on speech and behavior of a person is studied. The particular interest of the researcher was to conduct an analysis of indicators of changes in the human speech and behavior effected by a stressful situation and the reflection of these concepts in disaster films.

Key words: human speech and behavior, emotional tension, stress, disaster films.

М.В. Ступкина, аспирант ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. академия им. В.М. Шукшина»
г. Бийск, E-mail: malitaitai@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СИТУАЦИИ СТРЕССА НА РЕЧЕПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА-КАТАСТРОФЫ «МЕТРО»)

В работе рассматривается влияние стресса на речь и поведение человека. Особый интерес представляет анализ показателей изменений речеповедения под воздействием стрессовой ситуации и отражение данных представлений в фильмах катастрофах.

Ключевые слова: речь и поведение, эмоциональная напряженность, стресс, фильм катастрофа.

При лаборатории антропоцентрической типологии разрабатывается тема, связанная с исследованием речи носителей разных языков в стрессовой ситуации, например, во время проведения экзаменов, открытых занятий, неблагоприятных сообщений и т.д. Руководитель темы доктор филологических наук, профессор Е.Б. Трофимова (Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина).

Данная статья посвящена исследованию отражения представлений о речи и поведении человека в стрессовых ситуациях в фильмах катастрофах. Наряду с исследованием речи и поведения в неблагоприятных условиях в работе рассматривается отражение представлений о речи и поведении человека в стрессовой ситуации в фильмах катастрофах.

Актуальность работы объясняется необходимостью изучения влияния стрессовой ситуации на речеповедение человека. Исследования в данном направлении, с одной стороны интересны, поскольку отражают взаимосвязь языка и сознания, а с другой важны, так как в настоящее время человек постоянно находится под давлением стрессоров.

В работе была поставлена задача выявить влияние ситуации стресса на речеповедение и определить, насколько в фильмах-катастрофах представлено данное явление. Таким образом, в этом случае исследуется метаязыковое сознание создателей фильма. В качестве материала исследования использованы языковые и поведенческие проявления стрессовых ситуаций в российском фильме-катастрофе «Метро» 2013 года. В работе мы опираемся на следующие методы:

- ретроспективный анализ научной литературы по данной проблематике;
- метод интроспекции: собственная оценка речеповедения человека в стрессовых ситуациях, представленного в фильмах катастрофах;
- анализ речеповедения человека в стрессовых ситуациях, представленного в фильмах катастрофах.

Установление связи между речеповедением человека и его мышлением издавна было одной из фундаментальных задач исследователей. Ее решением занимались и занимаются психологи, лингвисты, нейрофизиологи. В последнее время явно ощущается заинтересованность специалистов в изучении речи в ситуации стресса. Экстремальная стрессовая ситуация заставляет мышление работать в непривычном для него режиме

[1], это и привлекает ученых разных отраслей; для лингвистов наиболее значимым здесь является процесс спонтанного речеповедения.

Известный отечественный психолог В.М. Аллахвердов отмечает, что мозг человека может работать в трех разных режимах. Выполнение привычных, не требующих осмысления действий; необходимость обработки новой информации; и, наконец, нарушение причинно-следственных связей, когда сознание не знает решения данной ситуации [1]. Автор для последнего случая ввел термин «закон разрыва шаблона», где «нарушение ситуативной закономерности ведет к разрушению привычных схем поведения, к затруднению в принятии самых простых решений, вызывает сбой в поведении и хаотические попытки избавиться от навязанной ситуацией закономерности» [1, с. 329].

Психологи утверждают, что в стрессовых ситуациях «у многих людей наблюдаются единичные зрительные, слуховые и другие обманы восприятия окружающего, тревожное фантазирование, искажение образов и содержания воспоминаний, бессвязность мыслей и речи, доминирующие и сверхценные мысли, неадекватные обстоятельствам, ошибочные суждения, паралогичные умозаключения, повышенная внушаемость и самовнушаемость, кратковременные навязчивости и фобии, снижение сообразительности, понимания ситуации, апатия, падение уровня правильной ориентировки, фрустрации и отчаяния» [2, с. 227].

При стрессе у людей изменяется не только характер физиологической и психологической активности, но и показатели активности общения. С.Н. Подвигин предполагает, что темп речи в ситуации эмоционального напряжения будет увеличиваться [3]. Речь становится напряженной, значительное место в ней начинают занимать междометия. Наблюдаются повторы. Под воздействием стресса в речи увеличивается однообразие лексики, происходит стереотипизация, упрощение, увеличивается количество ошибок, сообщение приобретает характер размытости и нецелостности [3], что, по нашему мнению, является следствием дестабилизации сознания. Выражение страха характеризуется, по мнению Р.К. Потаповой, большей скоростью артикуляции [4]. Относительно невербалики следует отметить, что речь часто сопровождается хаотичными и бесцельными движениями, активной жестикуляцией, активизацией кистей рук, манипулированием предметами. Изменяется интенсивность голо-

са: он становится более высоким.

Общезвестно, что в речеповедении отражается одна из высших психических функций человека. «Речь существует одновременно как набор символов в их допустимых сочетаниях и как отражение в мозге этих же символов и правил, определяющих их сочетаемость» [5, с. 357].

Нейрофизиологический субстрат речи имеет сложное строение. Х. Джексон полагает, что в «продукцию значимой речи должны вовлекаться затылочная, височная, теменная, лобная доли. В норме доминирует новая, корковая система, тогда как при стрессе старая лимбическая может восстанавливать свое преимущество, что объясняет специфические изменения речи; при этом преобладают междометия и затруднена грамматически правильная речь» [5, с. 84].

Прежде чем сделать анализ влияния стресса на речеповедение человека, мы были вынуждены обратиться к сюжету фильма. В «Метро» рассматривались стрессовые ситуации, в которых у человека нет времени на обдумывание своего поведения и слов.

Сюжет основан на изображении катастрофы с большим количеством людей разного пола и возраста, с различной стрессоустойчивостью. В «Метро» герои сталкиваются сразу с несколькими экстремальными и психологическими ситуациями. Первая из них – само крушение поезда. В подземке происходит затопление, и движущиеся вагоны на всей скорости входят в воду, в фильме происходит замедление, автор показывает лицо каждого потерпевшего, побледневшие, искривленные, люди пытаются ухватиться хоть за что-нибудь, дабы не упасть, хватаясь даже за галстуки, владельцы которых задыхаются. В глазах пустота и ужас, движение губ указывает на крики, но зритель их не слышит, обрисовывается ситуация невозможности быстрого реагирования сознания, это ситуация является неожиданной и мозг не способен дать сигнал к правильному речеповедению, таким образом режиссер сразу демонстрирует нам панику, ту реакцию человека на стресс, когда проявляется абсолютная невозможность контроля над происходящим, когда ситуация полностью не соответствует любым вариантам жизни существующим в сознании каждого. Режиссеру и актерам удается продемонстрировать полную безотчетность действий героев, через ошеломление, крики: «Ой, мамочка спаси» повторяет несколько раз женщина со слезами. Везде слышно: «Ой», «Ай», «Ах». Люди лишены разума и понимания происходящего, закрывают руками глаза и рот, одни, не желая осознать ситуацию, другие, сдерживая свой ужас от происходящего. Таким образом, по видимому, демонстрируется невозможность речепроизведения, неспособность правильного «речереагирования». Одна женщина бессмысленно бьет сумкой в окно, долго и непрерывно. В данной стрессовой ситуации мы видим описанные выше «симптомы». Это и использование междометий, напряжение и затруднение речи, хаотичность и бесцельность движений.

Далее для одного из главных героев сразу же следует вторая стрессовая ситуация: во всей этой куче тел и кричащих людей он не видит свою дочь-школьницу, но ее отсутствие он ощутил не сразу, спустя лишь несколько секунд после останки поезда, что еще раз подтверждает существование феномена разрыва шаблона. Отец ищет ее по вагону, но так как это не сразу увенчивается успехом, у него накапывают слезы и он начинает шепотом, с напряжением речи, произносить ее имя. Один мужчина находится в полном шоке, ошеломлении, продолжая курить сигарету, видимо которую курил еще до крушения, другой спрашивает, что случилось и предлагает варианты с увеличенной скоростью артикуляции, произнося нечетко: «Нас взорвали?» «Террористы?» здесь мозг начинает реагировать

хоть на что-то. Люди пытаются спастись, выкарабкиваясь из своего вагона, в панике, в давке и с криками, не думая о том, что может произойти при соединении воды и электричества, совершая бесцельные поступки. Парень в вагоне с криками, чтобы ему освободили дорогу, бьет всех вокруг: демонстрируется проявление агрессивного речеповедения как реакция на стрессовую ситуацию.

После того, как главный герой находит дочь, она смотрит на него с широко открытыми глазами, зрачки расширены, взгляд неподвижен, дыхание учащено. Она спрашивает отца: «Пап, я что сегодня в школу не пойду?» для ребенка, изменение каждодневного расписания является дестабилизацией его сознания.

Герои фильма, оставшись всемером, все же решили выбраться из подземки. Но, несмотря на то, что они все еще находятся под влиянием данной экстремальной ситуации, их еще ждут стрессы. Что бы спастись от надвигающейся воды с поездом, им нужно было укрыться в отсеке туннеля, и здесь режиссер демонстрирует нам неправильность суждения под воздействием стрессора. Один из героев отказывается прятаться, так как уверен, что просто нужно убежать от воды, в итоге он погибает. На спасшихся накатывается новая волна страха, проявляющаяся в падении уровня правильной ориентировки, и отчаянии, они кричат, зывая к Богу: «Ой, Господи!», здесь наблюдаются повторы и употребление междометий. Главный герой, беря себя в руки, просит всех успокоиться, это не срабатывает, и он, постоянно повторяя, в приказном тоне, повышая голос, используя разную семантику: «Успокойтесь!», «Тихо!», «Молчать!», останавливает крики: подчеркивается, что в стрессовой ситуации человек не сразу может понять, что ему говорят.

Таким образом в этой стрессовой ситуации мы видим такие реакции на стресс, как затруднение принятия самых простых решений, ошибочные суждения, снижение сообразительности, дезориентировка, изменение интенсивности голоса, повторы, использование междометий.

Тем временем жена главного героя узнает, где они находятся, и направляется к люку с государственными работниками. После обнаружения их отсутствия в данном месте, она в абсолютной фрустрации делает шаг в этот люк, но ее успевают поймать. Как известно суицидальные желания часто встречаются в работах психологов как реакция на стресс.

В результате наши герои спасаются самостоятельно.

Проанализировав все стрессовые ситуации в фильме можно сказать, что самыми страшными для людей, конечно же, являются ситуации, которые характеризуются нарушением причинно-следственных связей, когда сознание не знает решения ситуации. Самыми распространенными реакциями на стресс в данном фильме являются: напряженность речи, широкое использование междометий, крики, паника, фрустрация, ошибочные суждения, ошеломление с потерей голоса. В тоже время не было продемонстрировано, неправильное использование грамматики, но упрощение речи и увеличение скорости артикуляции в фильме прослеживалось, герои не строили сложных длинных предложений и вместо описания, например, места куда им нужно спрятаться, они говорили: «-Идите сюда! – Куда сюда? – Ну, сюда, давай сюда». В фильме прослеживается большое количество повторов, используемых как при криках, так и в моменты успокоения. Вскрикивания: «Ой, мамочка. Ой, Господи!» позволяют отразить влияние метаязыкового сознания на процесс коммуникации.

Следует также добавить, что метаязыковое сознание режиссера неоспоримо прослеживается в процессе анализа фильма, что требует отдельного рассмотрения.

Библиографический список

1. Аллахвердов, В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб., 2003.
2. Балабанова, Л.М. Судебная патопсихология: (вопросы определения нормы и отклонений). – Донецк, 1998.
3. Подвигин, С.Н. Психология стресса. Дистресс. Семья и болезнь: лекция от 20.12.2004. – Воронеж, 2004.
4. Потапова, Р.К. Язык, речь, личность / Р.К. Потапова, В.В. Потапов. – М., 2006.
5. Николаева, Е.И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии. – М., 2003.
6. Jackson, H. On the nature of the duality of the brain. Brain. – 1915. – Vol. 38.

Bibliography

1. Allakhverdov, V.M. Metodologicheskoe puteshestvie po okeanu bessoznatelnogo k tainstvennomu ostrovu soznaniya. – SPb., 2003.
2. Balabanova, L.M. Sudebnaya patopsikhologiya: (voprosi opredeleniya normi i otkloneniy). – Doneck, 1998.
3. Podvigina, S.N. Psikhologiya stressa. Distress. Semiya i bolezn: lekciya ot 20.12.2004. – Voronezh, 2004.
4. Potapova, R.K. Yazikh, rechj, lichnostj / R.K. Potapova, V.V. Potapov. – M., 2006.
5. Nikolaeva, E.I. Psikhofiziologiya. Psikhologicheskaya fiziologiya s osnovami fiziologicheskoy psikhologii. – M., 2003.
6. Jackson, H. On the nature of the duality of the brain. Brain. – 1915. – Vol. 38.

Статья поступила в редакцию 18.03.14

Раздел 4

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 7.03;687.01

Moskvin A. Yu. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF HISTORICAL MOTIVES IN TRENDY COSTUME SHAPES. The article is devoted to systematization of information about the appearance of historical motifs in the male and female fashionable costume shape. The roots of this phenomenon and the precedents of the use of historical motives in costumes have been identified. The changes of the reasons, the forms of appealing of the fashion to history, and the frequency of retrospective views on a costume in evolutionary periods of development of clothes are determined.

Key words: historical costume, history of fashion, sewing garments, clothes design, fashionable costume shape, historical motives in clothing.

А.Ю. Москвин, аспирант каф. конструирования и технологии швейных изделий Санкт-Петербургского гос. университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург, E-mail: lelkn2@mail.ru

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ МОТИВОВ В МОДНОЙ ФОРМЕ КОСТЮМА

Статья посвящена систематизации информации о проявлениях исторических мотивов в модной форме мужского и женского костюма. Определена сущность этого феномена, выявлены прецеденты появления исторических мотивов в костюме. Детерминированы изменения в причинах, формах обращений моды к истории, в частоте этих обращений с течением периодов эволюционного развития одежды.

Ключевые слова: исторический костюм, история моды, швейные изделия, проектирование одежды, модная форма костюма, исторические мотивы в одежде.

История и современность в моде и, в частности, в художественном проектировании, неразрывно связаны. В современной одежде исторические мотивы – распространенное явление. Интерпретация исторических стилей и образов прослеживается в творчестве таких дизайнеров, как: А. Маккуин, А. Мабий, В. Вествуд, Д. Варватос, Ш. Томас, П. Карден, Д. Гальяно, и др. [см. подробнее 1]

Под историческими мотивами в одежде понимаются не повторяющиеся в костюме элементы художественного решения, присущие предыдущей эпохе и вызванные преемственностью, свойственной развитию предметов материальной культуры, но осознанное воспроизводство тех или иных отличительных особенностей, характерных для швейных изделий, вышедших из обихода. Кроме того, проявление исторических мотивов именно в модной форме костюма предполагает распространенные масштабы данного явления. Применение исторических форм всегда адаптивно, если они служат прообразом современного изделия, т.к. повторение исторического костюма в его первоначальном виде приводит к реконструкции одежды. Изменения, вносимые в исторический костюм при его возрождении в новых условиях, вызваны различиями в эстетических представлениях, состоявшихся социальных позициях в обществе, уровне развития техники, технологии и т.п.

Осознание механизма создания современной одежды на основе исторического костюма невозможно без систематизации информации о предшествующих случаях проявления этого феномена. Целью исследования является систематизация случаев проявления исторических мотивов в модной форме костюма на протяжении истории его развития и определение эволюционных изменений этого явления. Источниковедческую базу исследова-

ния составили труды, посвященные истории костюма и теории моды. В ходе исследования необходимо решить следующие задачи:

- выявление прецедентов проявления исторических мотивов в костюме;
- определение сущности этих прецедентов и их хронологических границ;
- определение изменений в характере и частоте обращений моды к историческим формам с течением времени.

История костюма – популярная тематика научных исследований. Например, «История костюма: европейский костюм от античности до XX века» [2], написанная Е.В. Киреевой, охватывает 2500 лет истории костюма, обуви, аксессуаров, головных уборов, причесок в их непосредственном взаимодействии с историей культуры в целом. Н.М. Каминская, в своей «Истории костюма» [3], помимо исследований эволюции внешнего вида исторического костюма, предоставляет описания и схемы покроев мужской и женской европейской одежды V – XX вв. и освещает основные аспекты их эволюционных изменений, не упуская из внимания художественные решения, материалы, технологии. Актуальна работа Janet Arnold, «Patterns of Fashion» [4], изданная в четырех томах и рассматривающая европейский костюм 1660 – 1940 гг. Автор в тончайших подробностях описывает нюансы конструкций мужской и женской одежды того времени, включая тонкости в выборе материалов и особенности изготовления, отражает изменения в силуэте и внешнем виде. Н.В. Афанасьевой [5] исследована эволюция образного решения костюма на протяжении истории его развития. В. Е. Кузьмичевым [6] предложен метод исторического анализа одежды, основанный на ее рассмотрении в системе «фигура – одежда».

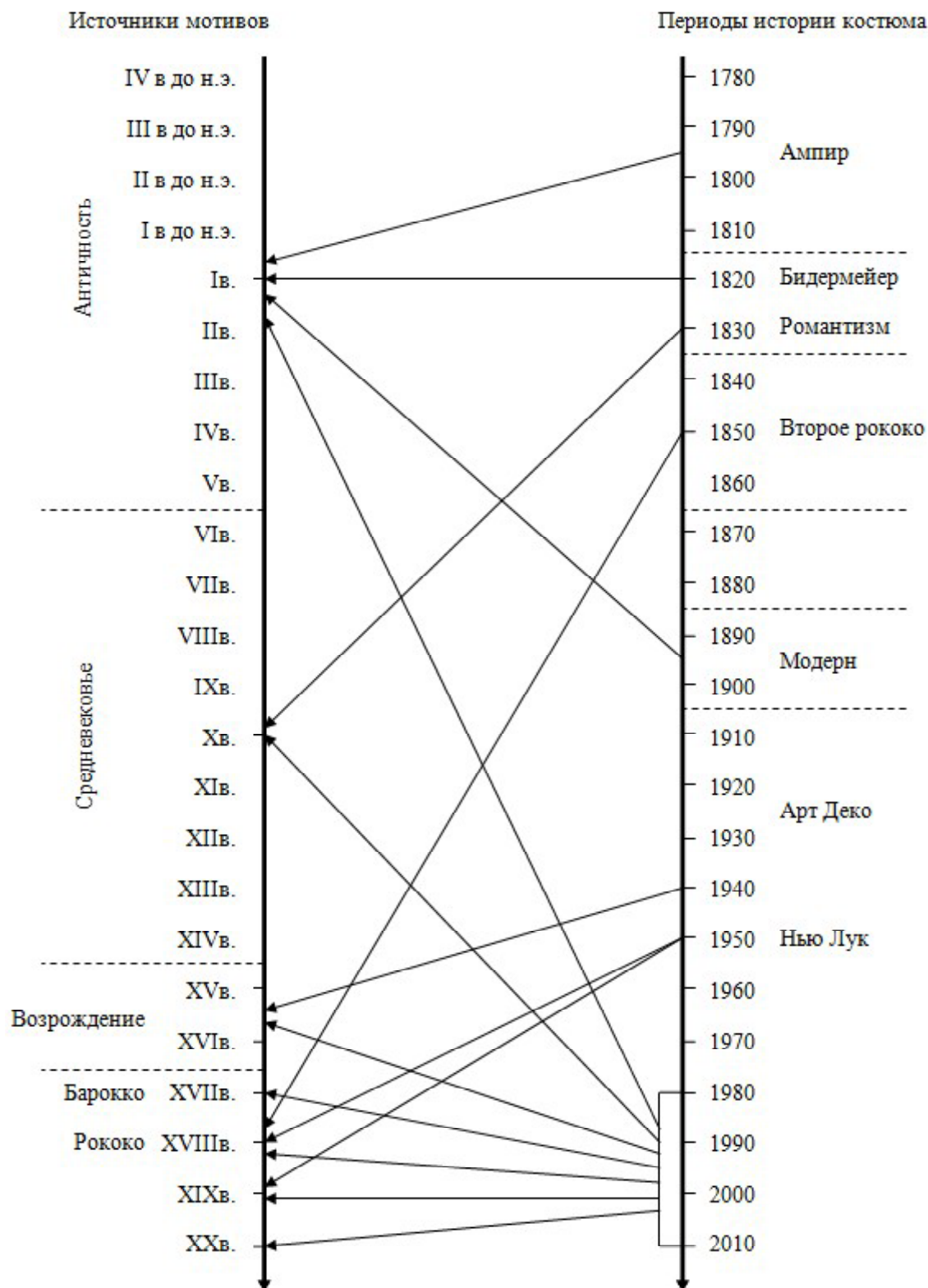


Рис. 1. Обращения моды к историческим мотивам в костюме конца 18 – 21 вв.

Несмотря на большое количество работ, посвященных истории костюма, моды и эволюционным изменениям в ней, проявление исторических мотивов в модных формах костюма еще не являлось предметом научных исследований. Сущность, история и механизм этого явления остаются нераскрытыми.

По результатам анализа источников и сопоставления информации, представленной в них, была составлена схема обращений моды к историческим мотивам на протяжении развития истории костюма (см. рисунок). На левой и правой масштабных

шкалах в хронологическом порядке отражены источники исторических мотивов и традиционные периоды истории костюма соответственно.

Первым примером проявления исторических мотивов в модной форме мужского костюма следует считать кратковременное модное течение, возникшее во Франции в конце 18 века. Согласно А. Hart [7], единичные экземпляры мужского и женского костюма эпох барокко и рококо были выполнены с историческими мотивами, которые находили отражение в форме, декоре,

цвете. Однако, именно в период, предшествующий великой французской революции 1789 г., происходило формирование широкомасштабной модной тенденции – обращения к истории.

В 1778 году философ Гердер высказал мнение о том, что носить юбки на обручах, перчатки и украшения из перьев в волосах – явление недостойное. В это время все чаще стали говорить об античности, и не только как о «старинных образцах», но и как образцах для современности. Этот конфликт между современностью и стремлением воскресить давно минувшее коснулся и моды [8, с. 223].

Женщины перестают носить корсет, платья жестких форм непопулярны. Ключевой элемент постреволюционного гардероба – струящееся драпировкой платье «шемиз» в античных традициях, подхваченное под грудью, выполненное из газа или муслина. Упрощение, стилизация формы как мужской, так и женской одежды – локомотив моды ампира.

Исторические мотивы не угасли вместе со стилем ампира. Л. Кибалова, описывая стиль бидермейера (20-е года 19 века), упоминает: «...Теперь мы попадаем в эпоху, когда наступает «расцвет стилей». Все чаще наблюдается возврат к различным историческим эпохам» [8, с. 261]. Последовавший за бидермейером романтизм (хотя некоторые авторы и объединяют эти стили) уже не отличался таким тяготением к истории, за исключением аксессуаров и украшений.

Приблизительно три десятилетия, с 1840 по 1870 гг., в искусстве господствует стиль, название которого красноречиво утверждает о воскрешении отживших тенденций. Второе рококо, в контексте появления исторических мотивов в модной форме костюма, примечателен тем фактом, что массивные конструкции широких юбок, свойственные рококо, снова возвращаются в обиход. Чарльз Фредерик Ворт, получивший негласное звание первого кутюрье, в 50-е года 19 века предлагает экзальтированным дамам платье, способное подчеркнуть не только их красоту, но и благосостояние. Конструкция юбки такого платья, названная «кринолин», воскрешает моду эпохи рококо, и изготавливается теперь на промышленном оборудовании, недоступном производителям одежды ранее.

Следующая волна исторических мотивов поднимается в конце 19 века и связана со столетием великой французской революции. Именно празднование этого юбилея, согласно Ф.Ф. Комиссаржевскому [9], способствует возрождению стиля ампира. Но, если форма, как элемент художественного решения, костюма начала 19 века основана на греческой и римской античности, то новый ампира тяготеет, скорее, к японскому кимоно, чем к античным хитонам. В этот период исторические формы костюма смешиваются в причудливых сочетаниях с национальными традициями одежд государств Ближнего Востока и азиатско-тихоокеанского региона. В эпоху модерна женщины снова освобождаются от корсета, в моду входят легкие, струящиеся, драпирующиеся материалы (например, получивший распространение во времена модерна, шифон) и мягкие, текучие формы костюма.

С наступлением 20 века изменяется механизм формирования модных тенденций, увеличивается роль отдельных личностей в формировании предпочтений общества в манере одеваться. Исторические мотивы расцветают в начале века в творениях Поля Пуаре. Вот что пишет Л. Кибалова об этом художнике: «...Молодой модный модельер, больше художник, чем портной, Поль Пуаре, который сначала работал у Ворта, выходит на улицы Парижа с туалетами, носящими как отпечаток истории – предлагает платье в виде туники и пеплос, так и отпечаток востока» [8, с. 302]. Действительно, причудливые сочетания форм и цветов в моделях женских платьев Поля Пуаре являются ярким примером стилизованных сочетаний исторического и национального костюма. Однако, его творчество оборвалось с началом Первой Мировой Войны. Более двух десятилетий мода развивалась поступательно, в рамках современных стилей. Формы костюма «а-ля гарсон», прямые, с заниженной талией сменились стройными силуэтами платьев голливудских кинозвезд 30-х гг.

Вторая Мировая Война, охватившая практически все европейские государства, казалось бы остановила мир моды. Однако в это время произошел значимый для понимания сущности исторических мотивов в моде прецедент. Согласно А.В. Васильченко [10], на территории Германии в период с середины 30-х годов, основанным во Франкфурте государственным учреждением под названием «Управление моды», разрабатывался и пропагандировался новый немецкий стиль: синтез нацио-

нальных традиций и современной моды. Однако, он не получил широкого распространения. Эта неудачная попытка внедрения сформировавшегося на протяжении столетий, национального немецкого стиля в современную моду приводит к заключению о том, что создание моделей одежды с историческим подтекстом должно быть обусловлено тенденциями моды и потребительскими предпочтениями. В противном случае, такие попытки обречены на провал.

В 1947 году французский модельер Кристиан Диор, известный в то время только в узком кругу специалистов, в своей дебютной коллекции предлагает абсолютно новый, как кажется на первый взгляд, стиль, позже названный Нью Лук (New Look). Дизайнер, в своей автобиографии [11], отмечает, что женственные платья с мягкой формой плечевого пояса, осиной талией и, контрастирующей с ней, широкой юбкой, приобретают большую популярность на фоне послевоенной конъюнктуры модной индустрии. Этот стиль во многом повторяет формы одежды рококо и, в особенности, второго рококо: пышные формы юбок, подчеркнутая талия, облегающий стан. Нью Лук господствует в моде 50-х годов, постепенно угасая к середине 60-х, преобразуясь от коллекции к коллекции, от года к году, но сохраняя доминирующее триединство: женственность, роскошь, изящество.

Начиная с 70-х гг. мода уже не смогла рассчитывать на свою прежнюю роль диктатора. Теряет значение само понятие моды как единого господствующего, преобладающего над прочими вкуса, взгляда, направления. Волевой диктат в моде стал невозможен по ряду очень существенных причин. Прежде всего, в течение целого ряда сезонов мода не смогла выдвинуть какую-либо новую жизненную концепцию, способную увлечь массы [12, с. 326].

Исследования, проведенные ранее [1], показывают, что в авторских коллекциях современной одежды присутствует большое количество изделий, разработанных на основе исторического костюма. Причем, от сезона к сезону происходят обращения к историческим мотивам различных эпох. В моделях коллекций одного и того же дизайнера на протяжении его творческой деятельности могут присутствовать элементы костюма средневековья, античности, возрождения, барокко и т.п. Таким образом, плюрализм форм и постоянно ускоряющаяся смена модных тенденций в костюме конца 20 – начала 21 вв. способствовали учащению случаев обращения моды, в лице отдельных дизайнеров, к историческим мотивам. Кроме того, обращения стали не только чаще, но и более разрозненными: заимствуются силуэты, формы, отдельные детали костюма различных периодов, иногда даже в рамках моделей одной коллекции.

Эти выводы согласуются с результатами работ, посвященных исследованию национальных мотивов в современной одежде, таких авторов, как Н.М. Нуржасарова [13], М.Л. Шатковская [14] и др. Авторы утверждают, что применение элементов национального костюма различных стран в современном проектировании является более актуальным, чем ранее, увеличивается число случаев применения национальных мотивов в коллекциях одежды. Как и исторические, национальные мотивы появляются в коллекциях современных дизайнеров, однако, сущность их применения различна: исторический костюм более сложен конструктивно, более многогранен, как источник информации об исторической эпохе, различается не только хронологически, но и географически по странам, что делает процесс его творческого преобразования более сложным.

Исторические мотивы, во всех случаях их появления в модной форме костюма, являются инструментом, а не целью дизайн-проектирования. С течением времени наблюдается смена причин и целей внедрения элементов истории в композицию одежды. Повторя изменения, затронувшие сущность и функции моды, исторические мотивы в форме костюма прошли путь от средства выражения новых социальных установок общества времен великой французской революции к ценностям и идеалам эпохи потребления, превратившись в орудие современного модельера, направленное на удовлетворение потребительских требований к швейным изделиям в условиях свободного рынка.

Мода 21 века, согласно М.И. Килошенко [15], позволяет реализовать цель нового поколения, заключающуюся в потреблении символов власти, статуса, богатства, молодости и т.п. В этом контексте, исторические мотивы в современной моде – перспективное направление как исследовательской, так и творческой деятельности, приводящей к обогащению и расширению модельного ряда высокохудожественной, коммерчески успешной одежды.

Библиографический список

1. Москвин, А.Ю. Анализ практики адаптивного применения исторического кроя в современных коллекциях одежды // Дизайн. Материалы. Технология. – 2013. – Т.4.
2. Киреева, Е.В. История костюма. – М., 1970.
3. Каминская, Н.М. История. – М., 1977.
4. Arnold, J. Patterns of Fashion: the cut and construction of clothes for men and women. – LA., 1985.
5. Афанасьева, Н.В. Анализ образного решения костюма в различные исторические периоды (на материале фотографий, журнальной графики и чертежных конструкций) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Самара, 2009. – № 4(4). – Т. 11.
6. Кузьмичев, В.Е. Художественно-конструктивный анализ и проектирование системы «фигура – одежда»: учеб. пособ. / В.Е. Кузьмичев, Н.И. Ахмедулова, Л.П. Юдина. – Иваново, 2010.
7. Hart, A. Historical Fashion in detail [Текст]: the 17th and 18th centuries. – London, 2007.
8. Кибалова, Л. Иллюстрированная энциклопедия моды / Л. Кибалова, О. Гербенова, М. Ламарова. – Прага, 1986.
9. Комиссаржевский, Ф.Ф. История. – М., 2005.
10. Васильченко, А.В. Moda i fashizm. – М., 2009.
11. Диор, К. Диор о Диор: автобиография. – М., 2010.
12. Косарева, Е.А. Moda. XX vek. Razvitie modnykh form kostyuma. – СПб., 2006.
13. Нуржасарова, М.А. Теоретические и методологические принципы проектирования современной одежды на основе традиционного казахского костюма: автореф. дис. ... канд. техн. наук. – Алматы, 2005.
14. Шатковская, М.Л. Формирование элементного базиса прототипов при проектировании одежды на основе народного костюма: автореф. дис. ... канд. техн. наук. – СПб., 2009.
15. Килошенко, М.И. Психология моды: учеб. пособ. для вузов. – М., 2006.

Bibliography

1. Moskvina, A.Yu. Analiz praktiki adaptivnogo primeneniya istoricheskogo kroya v sovremennikh kolekciyakh odevzhdih // Dizayn. Materiali. Tekhnologiya. – 2013. – T.4.
2. Kireeva, E.V. Istoriya kostyuma. – M., 1970.
3. Kaminskaya, N.M. Istoriya. – M., 1977.
4. Arnold, J. Patterns of Fashion: the cut and construction of clothes for men and women. – LA., 1985.
5. Afanasjeva, N.V. Analiz obraznogo resheniya kostyuma v razlichnye istoricheskie periodih (na materiale fotografij, zhurnalnoj grafiki i cherteznykh konstrukcij) // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. – Samara, 2009. – № 4(4). – T. 11.
6. Kuzmichev, V.E. Khudozhestvenno-konstruktivnij analiz i proektirovanie sistemih «figura – odevzhd»: ucheb. posob. / V.E. Kuzmichev, N.I. Akhmedulova, L.P. Yudina. – Ivanovo, 2010.
7. Hart, A. Historical Fashion in detail [Текст]: the 17th and 18th centuries. – London, 2007.
8. Kibalova, L. Illyustirovannaya ehnciklopediya modih / L. Kibalova, O. Gerbenova, M. Lamarova. – Praga, 1986.
9. Komissarzhevskij, F.F. Istoriya. – M., 2005.
10. Vasiljchenko, A.V. Moda i fashizm. – M., 2009.
11. Dior, K. Dior o Dior: avtobiografiya. – M., 2010.
12. Kosareva, E.A. Moda. KhKh vek. Razvitie modnykh form kostyuma. – SPb., 2006.
13. Nurzhasarova, M.A. Teoreticheskie i metodologicheskie principih proektirovaniya sovremennoj odevzhdih na osnove tradicionnogo kazakhskogo kostyuma: avtoref. dis. ... kand. tekhn. nauk. – Almatih, 2005.
14. Shatkovskaya, M.L. Formirovanie ehlementnogo bazisa prototipov pri proektirovanii odevzhdih na osnove narodnogo kostyuma: avtoref. dis. ... kand. tekhn. nauk. – SPb., 2009.
15. Kiloshenko, M.I. Psikhologiya modih: ucheb. posob. dlya vuzov. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 02.03.14

УДК 721.012

Murashkin I.S. THE DESIGN OF FESTIVE SETTINGS. This article takes a look at the organization of festive settings from a point of view of designing. It traces the historical conditions of the formation and development of Russia's feast-day culture. The design of festive settings is revealed to be an integrated complex of objects used on feast-days, where world-view, recreational, informational, social, and cultural-cognitive factors are united in one communication source.

Key words: festive settings, design, Slavic mythology, tradition, cultural design.

И.С. Мурашкин, дизайнер НПЦ М. Калиничевой «Техническая эстетика», г. Москва,
E-mail: texp77@gmail.com

ДИЗАЙН ПРАЗДНИЧНОЙ СРЕДЫ

В статье предлагается взгляд на организацию праздничной среды с позиции дизайна. Прослеживаются исторические предпосылки становления и развития праздничной культуры России. Дизайн праздничной среды раскрывается как комплексное проектирование праздничных средовых объектов, где в едином коммуникационном ключе объединяются мировоззренческие, рекреационные, информационные, социально- и культурно-познавательные факторы.

Ключевые слова: праздничная среда, дизайн, славянская мифология, традиция, проектная культура.

Дизайн праздничной среды связан не только с многозначностью термина «праздник», но и спецификой его интерпретации с позиции широты охвата различных слоев населения (местный, региональный, национальный, международный и т.п.), возрастного ценза участников и уровня социальной значимости праздника. Указанные критерии влияют на широту и разнообразие феноменов, охватываемых проектной деятельностью. Чем более распространенным и многосторонним является праздник, тем на большую сферу поведенческих проявлений рассчитана

его территория. Исходя из оценки масштабов и уровней значимости социальных, религиозных и иных праздников выстраивается логический каркас проектирования отдельных его феноменов, факторов и центров, призванных в едином контексте создать праздничный фон.

В.Н. Топоров, рассматривая семиотические мотивировки праздника в архаичной мифопоэтической и религиозной традиции, определяет праздник как временной отрезок, обладающий особой связью со сферой сакрального. В силу этого он предпо-

лагают максимальную причастность к этой сфере всех участвующих в нем и отличается как «некое институционализированное (даже если оно носит импровизационный характер) действие» [1, с. 329]. Праздник противопоставлен обычным, непраздничным дням – будням и особенно их «мрачным» событиям, в силу чего «имеет целью достижение оптимального психофизического состояния его участников – от эйфории, связанной с полной миротой или богоощущения, до восстановления некоего среднего уровня...» [1, с. 329]. Противопоставление праздника будням «является ключевым и определяющим, а такие праздники, как ритуальность – аристократическая (точнее степень и характер проявления ритуальности), веселость – печаль, официальность – неофициальность, торжественность – неторжественность, должны рассматриваться как вторичные и несущественные при различении праздника и не-праздника».

Освобождение от будничных забот, «пустота», «незаполненность» праздника (термин происходит от старорусского «праздний», т. е. пустой), соотносится с идеей «о разрыве профанической временной деятельности, о празднике как о состоянии, когда время останавливается, когда его нет» [1, с. 329]. При этом В.Н. Топоров классифицирует праздники архаичной традиции, выделяя среди них:

- 1) сверхпраздник, обладающий наибольшей сакральной силой;
- 2) праздники годового цикла. При этом отмечаются многогодовые циклы – семи-, двенадцати-, шестидесятигодовые; циклы, связанные с новым веком, новой эрой (летоисчислением) и т. п.;
- 3) праздники, приуроченные к более дробным временным подразделениям (сезонные, месячные, недельные);
- 4) праздники жизненного цикла – рождение, инициация, брак, смерть.

Отдельно выделяются праздники: официальные (в более позднее время часто совпадающие с государственными);

- неофициальные (с нередко наблюдаемой их трансформацией, например церковные и «народные» (внецерковные); закрытые (тайные, узкоконфессиональные);
- открытые (в которых в принципе могут участвовать все);
- частичные (например женские, детские, воинские);
- полные;
- разовые и повторяющиеся периодически;
- подготовленные и импровизированные (нередко без четкого плана и программы, но с наличием некоторых «праздничных» ходов, операций. Из них, как из заготовок монтируется целое празднество) и т. п. В конкретных традициях разные типы праздников включаются в единую последовательность и нередко образуют весьма сложный и многоуровневый праздничный «текст».

На примере подробного анализа римских календарных праздников В.Н. Топоров показывает, что «Для этого необходимы соответствующие условия: требуется определить место и время, где состоится это воспроизведение прецедента, т. е. найти соответствующий пространственный центр и точку во времени, тот перерыв в профанической деятельности, когда времени нет» [1, с. 329]. Именно эта, отмеченная В.Н. Топоровым точка пространства времени, является по нашему мнению, центром праздничной среды. Ее нахождение составляет отдельную задачу проектирования, требующую глубокого знания культуры и мировоззренческой традиции каждого народа. Понятие праздника сложное, многостороннее, включающее в себя различные смыслы и формы их выражения, цели, задачи и способы достижения планируемых результатов. В.И. Даль связывал единой логической цепью понятия «праздник», «празднество», «праздничный», подчеркивая общность их происхождения и, в тоже время, различные смысловые нюансы, имеющие отличающееся контекстное значение в зависимости от способа выражения. Если понимать праздник как день, посвященный отдыху «не работный», то это обозначает одновременно, что он освящен культурной традицией или установлениями церкви или же «по случаю и в память события гражданского, государственного, или по местному обычаю» [2, с. 309]. Если же мы говорим о празднестве, то чаще всего подразумеваем пиршество или торжество, посвященные какому-либо из указанных событий.

Отталкиваясь от вышесказанного, необходимо отметить, что современное понимание праздника часто подразумевает соединение всех вышесказанных факторов, что учитывается в комплексном проектировании праздничных средовых объектов.

В задачи подобного проектирования входит обеспечение взаимосвязанного функционирования мировоззренческого, рекреационного, информационного, социального и культурно-познавательного факторов. Все они соединяются в едином коммуникационном ключе, который особенно подчеркивает в своей работе А.И. Мазаев, указывая на коллективизирующую роль праздника. Согласно его мнению, «люди более, чем где-либо, ощущают конкретно, чувственно своё материальное единство и общность» [3, с. 12, 20]. С учетом времени написания данной книги и господствующих в этот период взглядов на культуру, труд А.И. Мазаева в существенной мере способствовал развитию представлений о сущности праздника.

Но вместе с тем, нельзя сбрасывать со счета языческие и ветхозаветные праздники, которые, каждый по своему, закладывали посредством воплощения в свои коммуникационные структуры исторические события, мифы, факты, имена и т.п., сплачивая воедино народы и тем самым способствуя рождению великих культур. М.М. Бахтин в частности, отмечал праздник как «первичную форму культуры», которую нельзя понять и объяснить, исходя только из практических задач и условий общественного труда или физиологической потребности в отдыхе. У истоков любой большой культуры находится мир идей и идеалов, восходящих к высшим мировоззренческим ценностям. Единство бытия, переживаемого в празднике, превращается в единство сознания. Важнейшим моментом своей философии, как отмечают многие исследователи, М.М. Бахтин считал проблему объединения мира культуры и мира реальной жизни и через решение этого вопроса сделать общезначимым моментом индивидуальное «бытие – событие» [4, с. 97]. Материалистическое истолкование истории он отрицал. Сквозь эту точку зрения он рассматривал и праздник [5].

В этом же ряду можно рассматривать труды Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, А.Ф. Loseva, В.Н. Топорова, П.А. Флоренского и ряда других, позволяющие увидеть роль праздника в контексте менталитета русской культуры, неотъемлемой частью которой является проектная культура дизайна. Непосредственно связанные с ней вопросы рассматривали Н.В. Воронов, С.И. Генисаретский, А.В. Иконников, М.С. Каган, К.М. Кантор, К.А. Кондратьева, Г.Б. Минервин, В.М. Розин, В.Ф. Сидоренко, В.И. Тасалов, П.А. Тельтевский, С.О. Хан-Магомедов и многие другие, заложившие основы современного дизайна.

В процессе его развития расширялись и трансформировались подходы к оценке исторических предпосылок праздничной культуры России с учетом её нового образа в XXI веке. Приследий становится понятным, с одной стороны, сквозь призму традиционно свойственных ей идей космического масштаба, а с другой – с позиции опыта (в том числе и духовного), а также катаклизмов, сломов, резких переходов исторических граней: от язычества к христианизации Руси, затем к периоду петровских реформ, элкттики серебряного века, атеизма и богочелства XX-го столетия и, наконец, нового стремления к возрождению своей традиционной культуры в начале третьего тысячелетия.

Однако, в результате длительного отрыва от духовных корней своей культуры, указанное стремление к её возрождению испытывает существенные затруднения в осмыслении вековых традиций. В частности, обозначился всплеск интереса к дохристианским обычаям (неоязычество), часто даже не имеющим отечественных истоков.

Подобную тенденцию можно проиллюстрировать на примере участвовавшего празднования Хеллоуина в России. Как известно, это праздник вампиров, ведьм, привидений и прочей нечисти. Праздник восходит к традициям древних кельтов Ирландии и Шотландии; его история началась на территории современных Великобритании и Северной Ирландии. Согласно некоторых источников, история Хэллоуина берет своё начало от кельтского праздника Самхэйн (Самайн) и римского Дня Помоны (богини растений). Однако историк Николас Роджерс (Оксфордский университет), изучавший истоки Хэллоуина, отмечал, что, несмотря на попытки связать его происхождение с древнеримским праздником Паренталий, прообраз Хэллоуина, вероятнее всего, зародился только с появлением кельтского языческого празднества Самайн [6].

Описание праздника Самайн появляется в старо-ирландской литературе начиная с X века [7]. Название этого праздника произошло от староирландского слова Samhain, которое означало «конец лета» и впоследствии превратилось в ирландское название месяца ноября [8; 9].

Праздник широко праздновался за рубежом и был заимствован в начале XX века модернистами. В настоящее время, как дань моде, он широко распространился в России. Трансформируясь на новой почве, в нем странным образом сочетались кельтская традиция чествования злых духов и христианская – поклонения всем святым. В последнем случае, в искаженном виде, праздник не только выпадает из традиции христианства, но и уводит в сферу зрительной феерии, противоречащей принципам христианской духовности. По всей Европе ночь Хэллоуина отмечает переход к зиме. Считается, что в это время души умерших предков посещают свои жилища, чтобы согреться у огня, и вся нечистая сила опускается на землю.

Чтобы не стать добычей мертвецов, в старину люди гасили очаги в домах и наряжались как можно страшнее – в звериные шкуры и маски, надеясь таким образом распугать злых духов. Хэллоуин – это своего рода «ворота» из одного мира в другой. Земля и её жители, находясь между этими мирами, становятся участниками этого акта и включаются в него посредством общения ко всем нечистым духам потустороннего мира. Облечение в карнавальные костюмы – сравнительно недавно возникший элемент праздника. Впервые как полноценный обычай оно было зафиксировано в начале XX века и в том виде, как это распространено в России, дублирует американские костюмированные вечеринки.

Как известно, в христианской традиции воротами в высший мир является искупительная жертва Христа, через которую человек освобождается от порабощения нечистыми силами. Таким образом, соединение христианских и языческих обычаев возможно только в ситуации незнания подлинных традиций этих двух различных типов мировоззрений. Ворота в холодный мир зимы, где все живое умирает, требуют от человека умиротворения злых духов или отпугивания их. Естественно, что подобный праздник не имеет ничего общего с «Днем всех душ» (2 ноября), которая церковь учредила в 1000 году. Соединяя суеверия и языческие обряды с христианством, теряется целостность христианской традиции.

На этом фоне в последнее время наблюдается подъем и научного интереса к древним славянским культурам с попыткой их кардинального переосмысления. А.А. Тютчев, в частности, во введении к своей книге пишет: «Обычно исследователи начинают своё повествование с так называемых «общеславянских» или «общеиндоевропейских» времен. Но оба эти термина абсолютно ложны и не имеют ничего общего с исторической действительностью. Никакого «общеславянского» единства в истории не было. Единство подразумевает под собой изначальный этнический монолит, который по тем или иным причинам со временем разошелся. Но никакой людской общности под названием «славяне» в истории не существовало. Те народы, которые обычно относят к славянским, на самом деле имеют совершенно разные корни и генетически не то что не родственны, но и принадлежат исходно к разным человеческим расам» [10, с. 9].

Подобная трактовка входит в противоречие с ранее сложившимися представлениями, опубликованными в многочисленных научных источниках отечественных и зарубежных исследователей. Отсюда естественным образом вытекает необходимость обращения к научной литературе, освещающей истоки формирования культуры Древней Руси и её преемницы – современной России.

Проектность культуры предполагает паттеральный (Термин Кантора Р.М.) подход к её реалиям. С этой точки зрения интериоризация её ценностей предполагает усвоение не только и не столько терминальных и инструментальных феноменов, сколько главным образом, ценностей-идеалов. С ними связана культурная идентификация человека, являющаяся естественным процессом, протекающим под влиянием культурной среды, гармонизируемой средствами дизайна. П. Г. Щедровицкий в своих многочисленных работах показал, что смысл термина «идентификация» проясняется через определение (логическая операция, заключающаяся в придании точного смысла объекту при помощи знакомых и уже осмысленных терминов) и определении (обозначение пределов). Эта позиция автора теснейшим образом связана с проектной культурой дизайна.

Собственно проблема культурной идентификации ставится в работах О.И. Генисаретского. Раскрывая её сущность, он подчеркивает факт того, что это, прежде всего гуманитарная идентификация. В этом качестве она задает антропологическую нор-

му, т.е. тот образ человека, который «обращается» в рамках данного сообщества. Согласно его мнению, культурная идентификация характеризуется историчностью, переменчивостью во времени, проектностью и рефлексивностью. С этих позиций культурный тип древнего славянина представляется отправной точкой при анализе современной русской культуры с учетом пережитых ею исторических коллизий. Возвращение, а точнее обращение к истокам с позиции современности, позволяет определить векторы проектирования праздничной среды.

Древняя культура славян, как известно, пронизана пантеизмом, религиозный культ которого – природа – понимается как органическое целое, находящееся в непрерывном движении. Зримой реализацией последнего является бесконечная череда различных жизненных проявлений, состояний, событий. Но это единое целое, постепенно складывается в сознании славянина, – это не единая природа космической планеты Земля, а природа Матери-Земли, создавшей и взрастившей Русь. Отсюда своеобразное понимание праздника и праздничной среды – конкретного места и времени почитания того или иного проявления культа природы в ипостаси её божества.

Б.А. Рыбаков в книге «Язычество древних славян» [11, с. 184], описывая древний праславянский праздник, отмечает, что с идеей неба, с культом Сварога связан культ гор, горных вершин, «красных гор», «красных холмов» – ближайших к небу точек земли. «Точнее сказать, это не был культ гор как таковых: горы и холмы (в равнинных местах) были не объектом, а местом культа, местом сборищ и принесения жертв. Это явление было общечеловеческим и его следы мы найдем повсеместно – от священной горы Кроноса на Крите до славянской Арконы со святилищем Святовита на Балтийском море. Таким образом, начиная с древнейших времен, можно наблюдать закономерности формирования определенных культурных подходов к выбору мест и правил организации праздничного пространства.

Описывая праздник Ивана Купалы, сохраняющийся вплоть до XIX-го столетия и в настоящее время в ряде мест возрождающийся вновь, И. М. Сергеев пишет: «Купальские огни, зажигаемые в Иванову ночь на Карпатах, Судетах и Корконошах между Силезией и Чехалими, представляют великолепное и торжественное зрелище на пространстве нескольких сот верст» [12, с. 142]. В качестве широко распространенных мест ритуальных возвышений можно упомянуть также так называемую «Лысую гору». Общеизвестны предания о киевских ведьмах, собирающихся на свои шабашы на Лысой горе под Киевом. Ритуальный характер другой Лысой горы известен на Днепре, близ Днепропетровска; он отмечен знаменитым намерением скифского времени, найденным на ней.

То же название местности, отведенной для культовых праздников, можно встретить и в других славянских странах. Так, например, ссылаясь на польского историка Ю. Гонсовского, Б.А. Рыбаков описывает Лысую гору между Кельцами и Сандомиром в Польше. Здесь, по средневековому преданию, находились идолы трёх славянских божеств – Лады, Лели и загадочного Ежи, на месте которых в XII веке был построен монастырь св. Троицы. Весь венец Лысой горы, как установили археологические исследования, был обнесен мощным каменным валом длиной 1500 метров.

Внутреннее пространство представляет собой огромное святилище под открытым небом. Оно способно было вместить тысячи человек, съезжающихся на праздник. Возведение на этом месте храма св. Троицы свидетельствует в том числе о том, что церковь стремилась сохранить преемственность празднеств, сопровождающихся многолюдным съездом из разных мест и ярмаркой. Б.А. Рыбаков предполагает, что «лысыми» эти горы назывались потому, что их верхняя часть расчищалась под «требище» (Примечание: Обширное пространство близ капища, которое использовалось для потребления жертв и ритуального пира, называлось «требищем»).

На современном этапе одним из древнейших славянских праздников, сохранивших своё значение, является Масленица; В силу трансформации его смысла до и после крещения Руси отношение к нему сложилось неоднозначное. Дохристианская Масленица по времени совпадала с древнейшими комоедницами – праздником пробуждения медведя, во время которого исполнялись ритуальные танцы в шубах с вывернутым наружу мехом. Этот праздник олицетворял пробуждение природы от зимней спячки, вселял надежду на обильный урожай своими веселыми песнями, солнечными блинами, обилием угощений, карнавальными обрядностью [13].

В славянской мифологии был создан антропоморфный персонаж, воплощающий в себе плодородие и вместе с тем зиму и смерть. Двойная символика персонажа предопределяла неоднозначное к нему отношение в открытии и завершении праздника. У западных и южных славян Масленице соответствовали такие наименования как: «польский запуст», «болгарский Кукер». У чехов и словаков мясопуст завершался обрядом «выноса смерти» – символа зимы [14; 15]. Таким образом, переход к следующему этапу жизни знаменуется условно ритуальным действием.

В христианской традиции сроки празднования Масленицы были увязаны с днем Пасхи, которая является подвижным во времени праздником (празднуется в разные числа). Языческий же праздник приходился на время весеннего равноденствия 24-25 марта. Уже в этом разнотечии заложено некоторое содержательное противоречие, которое, до настоящего времени сохраняет свою несогласованность и тем самым предопределяет не полную смысловую адаптацию.

В христианском уложении встреча Масленицы приходится на понедельник и продолжается всю неделю, предшествующую Великому посту. Вторник по традиции назывался «заигрыши». В этот день начинались масленичные игрища. Для девушек повсюду устанавливались качели. Воздвигались снежные городки. Они символизировали убежище злой зимы и в субботу на Масленой неделе разбивались. Играющие делились на две команды: одни осаждали городок, другие обороняли его. Борьба заканчивалась полным разгромом городка. Вместо упомянутой осады городка иногда устраивались кулачные бои, которые составляли любимую потеху русского народа.

В Масленую среду начинали лакомиться различными яствами, потому и называли ее «лакомкою». В четверг шел самый широкий разгул; оттого-то и звали его «разгуляй-четверток», или «широкий четверг». Пятницу величали «тещиним вечерком». В этот день зятьям полагалось навещать тещ. Суббота звалась «золовкиными посиделками». Невестки должны были приглашать к себе золовок. Воскресенье, последний день Масленицы, имел несколько названий: проводы, прощанье, целовник и Прощенный день. Люди как бы вступали в новую жизнь, и потому в воскресенье просили друг у друга прощения за старые обиды.

На Масленицу ходили также на кладбище просить прощения у родителей. Туда и обратно полагалось идти, соблюдая молчание. На могилу возлагали блины и верили, что если на третий день на могилах не останутся принесенных блинов, значит, родители довольны угощением и не держат ни на кого обиду. Таким образом, поддерживались отношения между живыми и мертвыми.

Основным эпизодом Масленицы, демонстрирующим её сложное символическое значение, были т.н. «проводы Масленицы». В различных регионах этот заключительный акт праздника оформлялся по-разному. В России к этому дню делали чучело Масленицы из соломы или тряпок, наряжали его в женскую одежду, в руки помещали блин или сковороду. Карнавальная процессия следовала через всю деревню, сопровождаемая ряжеными в масках, изображающих в том числе различных животных. По дороге пелись специальные песни, посвященные Масленице и призывающие весну. Иногда чучело сажали на колесо, воткнутое сверху на шест, и выносили за село. Там куклу либо топили в проруби, либо сжигали на костре или разрывали на части и раскидывали солому по полю. Разрушение чучела обозначало уничтожение старого, обветшавшего, дряхлого мира и освобождение места для нового, молодого, связанного с надеждами на лучшее. С символикой возрождения мира непосредственно связана и функция плодородия земли и плодovitости скота.

Иногда в большие сани, везущие Масленицу, впрягали до десяти лошадей и ехали в соседнее село. Подобным образом

в праздновании Масленицы временами могло объединяться несколько селений. В этом своеобразном карнавальном поезде было много ряженных: девушки одевались в мужскую одежду, мужчины – в женскую. Это обстоятельство, в частности, отмечает М. Забылин, подчеркивая, что мужчины и женщины, выступая в роли ряженных, менялись одеждой.

«В этом последнем зимнем празднике, оканчивающем зиму, видно сочетание языческой и христианской стихий, старых обычаев с новыми, иностранных с русскими. Так, олицетворение масленицы в виде мужика, соломенного чучела или деревянного истукана, скоморошеские игры, коляда, сожжение чучел, бросание их в воду принадлежат к языческим обрядам. А прощание с людьми накануне Великого поста, хождение на кладбище прощаться с покойниками принадлежат к новым обычаям христианства. Впрочем, сожжение чучел и бросание их в воду также связывают с началом христианства» [1, с. 329].

В эпоху Петра изменился подход к празднику и празднованию. Большая часть культурных ценностей заимствовалась в Европейской культуре. В городской среде праздники-зрелища проводились на Западный манер. В частности в 1722 году был дан маскарад в Москве, по случаю заключения Нейштадтского мира. И без того сложный праздник Масленицы, в отмеченную выше эпоху, дополнительно усложнился за счет разделения культуры в послереформенное время на два самостоятельных направления – городскую и сельскую. Обе культуры развивались независимо друг от друга: если городская культура стремилась вобрать в себя обычаи Европы, то сельская – наоборот, сохраняла и развивала древние традиции [16, с. 50].

Таким образом, очевидным становится сложность персонажа Масленицы: с одной стороны она представлялась средоточием плодородия и плодovitости, а с другой – символизировало уходящую зиму. Здесь можно констатировать ключевое различие праздника Масленицы в дохристианское и христианское время. Если в языческие времена праздник выражал стремление преодолеть время, несущее в себе старение и дряхлость, сообщить Матери Земле новый импульс жизни, то в христианстве этот праздник носит принципиально иной смысл.

Масленица в христианстве является подготовительным этапом вступлению в пост, где одним из ключевых моментов является стремление к полному всеобщему прощению, т.е. отказу от содеянного зла. Исходя из этого, можно резюмировать два различных подхода к пониманию естественного для человека. В языческой культуре естественным и главным представляется всё материально-земное и относящееся к нему закономерности. В христианстве же – наоборот, естественным для человека является его духовное состояние или то, что роднит его с Творцом. Материально-земное окружение является вторичным, регулируемым Духовной субстанцией.

Из сказанного становится понятным тезис В.Н. Топорова (см. приведенную выше классификацию) о слиянии языческой и христианской традиции в культуре различных народов. В соответствии с этим проектирование праздничной среды требует знания обоих традиций и допустимых точек соприкосновения, исключающих искажения любой из них. В культуре России подобный синтетический подход учитывает:

- 1) исконно сложившуюся традицию в дохристианской Руси;
- 2) трансформацию указанной традиции и системы её понятия в культуре христианства;
- 3) выход Российской культуры в соприкосновение с Западно-Европейской культурой (после-петровский период);
- 4) тенденцию современной глобализации при условии сохранения собственной идентичности.

Всё это требует разработки особого подхода и синтеза новых современных закономерностей в проектировании праздничной среды.

Библиографический список

1. Топоров, В.Н. Мифы народов мира: энциклопедия. – М., 1980. – Т. 2.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого русского языка. – М., 2002. – Т. 3.
3. Мазаев, А.И. Праздник как социально-художественное явление. Опыт историко-теоретического исследования. – М., 1978.
4. Алексеев, П.В. Философия России XIX-XX столетий. Биографии, идеи, труды. – М., 2002.
5. Бахтин, М.М. Творчество Франса Рабле. Народная культура Средневековья и Ренессанса. – М., 1965.
6. Rogers, Nicholas (2002). «Samhain and the Celtic Origins of Halloween». Halloween: From Pagan Ritual to Party Night, pp. 11–21. New York: Oxford Univ. Press.
7. Hutton, Ronald. Stations of the Sun: A History of the Ritual Year in Britain. – Oxford: Oxford University Press, 1996.
8. Salomonsen, Jone (2002). Enchanted Feminism: Ritual, Gender and Divinity Among the Reclaiming Witches of San Francisco, p.190. New York: Routledge.
9. Ellwood, Robert S; McGraw, Barbara A. (1999). Many Peoples, Many Faiths: Women and Men in The World Religions, p. 31. Prentice Hall.

10. Тюняев, А.А. Древнейшая Русь. Сварог и сварожьи внуки // Исследования древнерусской мифологии. – М., 2011.
11. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян. – М., 1981.
12. Снегирев, И.М. Русские простонародные праздники. – М., 1837. – Вып. 1. (цитата по книге Рыбакова Б. А. Язычество древних славян, с. 184-185).
13. [Э/р]. – Р/д: <http://mifijslavyan.ru/stories4/179.htm>
14. Соколова, В.К. Весенне-летние календарные обряды русских, украинцев и белорусов. XIX – начало XX в. – М., 1979.
15. Соколова, В.К. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы. Конец XIX – начало XX в. Весенние праздники. – М., 1977.
16. Забылин, М. Русский народ: его обычаи, предания, обряды и суеверия. – М., 2002.

Bibliography

1. Toporov, V.N. Mifih narodov mira: ehnciklopediya. – М., 1980. – Т. 2.
2. Dalj, V.I. Tolkovihiy slovarj zhivogo russkogo yazhka. – М., 2002. – Т. 3.
3. Mazaev, A.I. Prazdnik kak socialjno-khudozhestvennoe yavlenie. Opit istoriko-teoreticheskogo issledovaniya. – М., 1978.
4. Alekseev, P.V. Filosofii Rossii XIX-XX stoletij. Biografii, idei, trudih. – М., 2002.
5. Bakhtin, M.M. Tvorchestvo Fransa Rable. Narodnaya kuljtura Srednevekovjya i Renesansa. – М., 1965.
6. Rogers, Nicholas (2002). «Samhain and the Celtic Origins of Halloween». Halloween: From Pagan Ritual to Party Night, pp. 11–21. New York: Oxford Univ. Press.
7. Hutton, Ronald. Stations of the Sun: A History of the Ritual Year in Britain. – Oxford: Oxford University Press, 1996.
8. Salomonsen, Jone (2002). Enchanted Feminism: Ritual, Gender and Divinity Among the Reclaiming Witches of San Francisco, p.190. New York: Routledge.
9. Ellwood, Robert S; McGraw, Barabara A. (1999). Many Peoples, Many Faiths: Women and Men in The World Religions, p. 31. Prentice Hall.
10. Tyunyaev, A.A. Drevnejshaya Rusj. Svarog i svarozhji vnuki // Issledovaniya drevnerusskoj mifologii. – М., 2011.
11. Rihbakov, B.A. Yazihchestvo drevnikh slavyan. – М., 1981.
12. Snegirev, I.M. Russkie prostonarodnihe prazdniki. – М., 1837. – Vihp. 1. (citata po knige Rihbakova B. A. Yazihchestvo drevnikh slavyan, s. 184-185).
13. [Eh/r]. – R/d: <http://mifijslavyan.ru/stories4/179.htm>
14. Sokolova, V.K. Vesenne-letnie kalendarnihe obryadih russkikh, ukraincev i belorusov. XIX – nachalo XX v. – М., 1979.
15. Sokolova, V.K. Kalendarnihe obihchai i obryadih v stranakh zarubezhnoy Evropi. Konec XIX – nachalo XX v. Vesennie prazdniki. – М., 1977.
16. Zabihlin, M. Russkij narod: ego obihchai, predaniya, obryadih i sueveriya. – М., 2002.

Статья поступила в редакцию 02.03.14

УДК 7.046

Nekrasov R.V. COSMOGENESIS IN MYTHOLOGY OF THE ANCIENT KOMI-ZYRIANS. The paper observes the main stages of formation of the world on the earth as they are presented in the understanding of the ancient Komi-Zyrians. During the research the author comes to a conclusion that in a mythological and poetical picture of the world of the Komi-Zyrians the central place is taken by aquatic and ornithological images, which structure and lay in the foundation of this picture.

Key words: traditional outlook, mythological model of the world, aquatic and birds' images.

Р.В. Некрасов, ст. преп. факультета искусств, каф. дизайна Сыктывкарского гос. университета, г. Сыктывкар, E-mail: kebrarus78@yandex.ru

КОСМОГЕНЕЗ В МИФОЛОГИИ ДРЕВНИХ КОМИ-ЗЫРЯН

Рассматриваются основные этапы становления и формирования земного мира по представлениям древних коми-зырян. В ходе исследования автор приходит к выводу, что в мифопоэтической картине мира коми-зырян центральное место занимают акваорнитоморфные образы, которые структурируют и закладывают основу данной картины.

Ключевые слова: традиционное мировоззрение, мифологическая модель мира, акваорнитоморфные образы.

Изучение традиционного мировоззрения древних коми-зырян имеет большое значение для современной жизни этноса, поскольку условием их этнического начала являются как сохранение и развитие языка, так и знания о своем культурном наследии, способствующие повышению этнического самосознания. К сожалению, урбанизация и изменение образа жизни современного человека способствуют процессу ассимиляции, растворению национальной самобытности коми в мировом культурном пространстве, в частности русской и европейской. Влияет на культурные артефакты этноса и фактор времени – элементы традиционного искусства и культуры постепенно рушатся, унося с собой информацию о характерных для них духовных, эстетических и функциональных особенностях. Поэтому анализ, возрождение, сохранение этой информации, а так же популяризация уникального народного искусства и культуры является актуальной задачей.

Одним из ключевых аспектов этого процесса сохранения является изучение большого разнообразия мифологических традиций коми-зырян, так как изучение традиционных мифов позволяет составить представление о мировоззренческих позициях исследуемого этноса. Мифология коми-зырян, хранящая в себе древнее богатейшее наследие и собственные уникальные

черты, выражающиеся в символической семантике и художественно-эстетических предпочтениях, представляют собой ценнейший материал для научного осмысления.

В основе мифологической модели мира народа коми, как и у абсолютного большинства мифологических мировоззрений других этносов, является момент сотворения мира. Подтверждением этому служат результаты многочисленных исследований в самых различных областях науки: искусствоведении, культурологии, археологии, этнографии, религиоведении, семиотике, литературоведении, лингвистике, фольклористике, фактическими источниками которых является традиционное искусство, культура, быт, верования, обычаи, эпос (предания, легенды, сказки) и фольклор коми-зырян, передающиеся с древних времен из века в век, из поколения в поколение. При этом не исключена вероятность того, что источники, на базе которых были проведены исследования, в силу хронологических и межэтнических влияний, были плохо сохранены и изменены. Но, несмотря на это, их ценность как первоначального фактического материала неоспорима.

На основании изученного и проанализированного материала можно сказать, что среди достаточно большого количества версий о сотворении мира, известных народам коми, доминиро-

вали дуалистические мифы о созидательной деятельности двух богов-демиургов – Ена и Омёля (у коми-пермяков Ена и Куля; у удмуртов Инмар и Керемет). В мифологических словарях можно встретить следующую формулировку понятия «демиург»: «демиург (Δημιουργός, буквально, «творящий для народа»), мифологический персонаж, «мастер», создающий элементы мироздания, космические и культурные объекты, людей, как правило, путём изготовления» [1]. Первоначальным материалом творения для богов был безграничный хаос. Как отмечает Е.М. Мелетинский, «превращение хаоса в космос составляет основной смысл мифологии, причем космос с самого начала включает ценностный, этнический аспект» [2, с. 169]. Мир до начала становления представлял собой первобытный хаос в виде безбрежной водной стихии. По заметкам исследователей эта первобытная материя представляется «первозданным океаном», «безбрежным океаном», «беспредельным первозданным море-океаном».

Представления древних коми-зырян о материи первобытного хаоса не случайны. В мифологических системах финно-угорских народов вода является первоначалом всего сущего, дающая жизнь и среду обитания для множества разных живых субстанций. По мнению Н.Д. Конакова «Вода – это основа жизни. Человек как биологический вид не может существовать без воды. Человек рождается из воды (околоплодные воды). Но вода – это и смерть. Человек не может существовать в воде. Поэтому в символике антиномии «жизнь и смерть» вода не имеет жесткого знакового (плюс и минус) значения. Но его не имеет и хаос. Именно поэтому она предстает в качестве одной из фундаментальных стихий мироздания. Перечисленные выше и многие другие сугубо рациональные познания раннего человеческого разума о самом распространенном веществе в природе послужили основанием для чрезвычайно полисемантического и универсального употребления его в качестве символа при кодировке самых различных объектов и явлений» [3, с. 8]. Как не парадоксально, но в своих мифах о «пракосмосе» наши предки далеко опередили современные научные гипотезы о возникновении жизни из воды.

«Безбрежная» водная стихия статична, константна. И, возможно, в этих первобытных просторах само по себе ничего бы и не изменилось, если бы в ней не появились элементы динамики, жизни, души, представленных в совокупности в виде водо-плавающих птиц. В большинстве дошедших до нас мифах, иллюстрирующих процесс космогенеза, фигурируют орнитоморфные образы. По одной из космогонических версий демиурги Ен и Омёль представлены в виде лебедя (юсь) и гагары (токты, гогора), причем вначале плавал только лебедь. «Решил Ен сотворить себе товарища, плюнул – из плевка его возник Омёль, в виде гагары. Захотел Ен создать землю, заставил гагару – Омёля нырнуть – тот нырнул и принес землю. Положил Ен принесенный кусочек на поверхность вод – и выросла суша» [4, с. 39].

В других космогонических вариациях первообитателем хаоса – «утка-мать» (чож) роняет четыре яйца жизнерождения в воду, а из двух спасенных выплывают два брата утенка: Ен и Омёль. Возмужав, они достают со дна «море-океана» утонувшие яйца и разбивают о спину утки-матери. От первого разбитого яйца тело утки-матери разрастается в длину и ширину и покрывается лесом и зеленью, а в небе загорается солнце. Из второго яйца Ен делает себе помощников. Омёль разбивает оставшиеся яйца: из третьего яйца появляются луна, озера, болота и избыны, а из четвертого – помощники Омёля. Потом Ен и Омёль принимают человеческий вид и переходят на землю. Эта версия «непорочного зачатия и чудесного рождения» в традиционном мировоззрении коми-зырян является доминирующей.

С появлением Ена и Омёля в космогонических мифах коми-зырян описывается процесс дальнейшего становления мира как результат последовательного введения основных «бинарных оппозиций», противоположных начал: жизни и смерти, добра и зла, неба и земли, солнца и луны, дня и ночи. «Посредством бинарных оппозиций первобытное сознание удивительно просто и в то же время гениально разрешило один из основных законов диалектики, раскрывающий источник самодвижения и развития объективного мира – единства и борьбы противоположностей» [3, с. 9].

В дуалистическом мировоззрении древних коми Ен отождествлялся со светлым началом, небом, богом дающим жизнь. Если обратиться к лингвистике, то слово «ён» по коми определению значит «сильный, крепкий, здоровый». В результате оп-

роса информантов, сделанных в ходе научной экспедиции в Сысольский район Республики Коми (2011 г.) была выявлена антропоморфизация и ассоциация Ена с солнцем: «Енмёй, Енмёй Шондбанёй» (Ен, Ен Солнцеликий) [5]. Слово «Шондбан» состоит из двух частей «Шонди» – солнце и «бан» – лик, от «чужомбан» – лицо.

Противоположным темным началом представляется Омёль как антагонист (противник) светлого и доброго. В коми-зырянской мифологии Омёль отождествляется с темными подземными и подводными (загробными) силами [6]. В обыденной речи у коми слово «омоль» имеет значение «худой, плохой, слабый, больной». «Более ранний лингвогенетический аналог наименования «Омёль» можно предположить в коми терминах «омла», «омлод», «омлог», означающих «заводь», «омут», «глубокое место в реке», «яма на дне реки» Связь всех этих терминов с полисемантической символикой так называемого нижнего мира несомненна» [3, с. 11].

На основании вышеизложенного можно предположить, что противостояние Ена и Омёля подводит изложение материала к основным мифологическим противоположностям «верх – низ». Не спорят с этим утверждением и содержания мифов, в которых Ен и Омёль наделены разным обликом: лебедь и гагара или утка и гагара. «В этих вариантах обозначена двойная идея: первоначальная тождественность и столь же изначальная тенденция к разделению. Если лебедь и утка – это птицы «верхнего мира», точнее – медиаторы между миром средним и миром верхним, то гагара (прекрасная ныряльщица) – аналогичный медиатор между миром средним и миром нижним, а поэтому – птица нижнего мира» [3, с. 13]. Исходя из вышесказанного, следует, что орнитоморфные образы в коми мифологии, кроме функции творцов, играют еще роль символов связывающих универсальную трехуровневую мировую структуру: верхний мир – средний мир – нижний мир.

Перейдя на землю Ен и Омёль стали ее совершенствовать путем творения новых элементов мироздания. Однако, в актах творения, принимали участие не только они. Так уже в момент, когда Ен разбивает первое яйцо о спину матери-утки, земля выявила способность к росту. «Практически во всех космогонических версиях земля обладала способностью к самопроизвольному росту, вначале она разрасталась до размеров небольшого острова, и лишь затем, постепенно, приобретала свои истинные размеры. Демиурги в этом процессе не участвовали. Также без их участия земля сама по себе покрывалась лесом и травой» [7, с. 42]. Далее Ен создает реки, а Омёль – болота и озера. На основе чего вновь выявляется их дуалистическое противостояние: «вода текущая – вода стоячая» [3]. Ен создает камни, но они обретают способность к росту и тянутся в верх до тех пор, пока Ен не останавливает их рост – таким образом, появляются горы. По другим версиям мифов реки возникли на месте троп, по которым ходил мамонт. Или же на плоскую ещё землю приходит огромный медведь и всю её расцарапывает, после чего появляются водоемы и горы [7].

В это мифическое время, пока окончательно не утвердилось иерархия по вертикальной мировой оси «верх – низ», пока не установились стабильность и порядок, космос представлял динамичную, пластичную, изменяющуюся, субстанцию. Создавая элементы мирового порядка, демиурги, тем самым, определяли и сферы своих влияний. Это прослеживается в этиологических мифах. В сотворении различных животных в коми мифологии принимали участие оба демиурга. Данный процесс сопровождался острым соперничеством между Еном и Омёлем. «Так, Ен создал белку, чтобы человек мог на неё охотиться; тогда Омёль сотворил куницу, чтобы она ела белку; в ответ на это Ен создал собаку, чтобы она помогла человеку охотиться на куницу и стерегла его дом. Ен сотворил петуха и курицу, тетерева, куропатку, рябчика и утку-широконоску. Тогда Омёль создал в противовес ястреба, филина и ворону, а также хищных зверей: лисицу, рысей, росомх и др. Кроме того, Омёль сотворил лося, оленя, зайца, кошку, крыс и мышей, ящерицу, всех рыб и вредных насекомых» [7, с. 42-43].

В антропогонистических мифах наиболее распространённой версией происхождения человека у коми-зырян был миф, где Ен создает первочеловека из земли или глины. Ен делал человека и оживлял его без помощи Омёля, тот лишь пытался напасть и осквернить творение Ена. «Существовали и другие версии происхождения первочеловека. Так, в одном из коми-зырянских мифов говорится, что все животные появились из крови Омёля, когда он в облике лягушки упал с кочки и поранился.



Рис. 1. Мифологическая структура мира по представлениям древних коми-зырян

Самое красивое животное стало женщиной. Некоторые коми-зыряне считали, что человек появился из дерева и травы» [7, с. 43].

Завершается становление мира созданием неба и установлением трёхуровневой структуры вертикали космоса. Ен, завершив свой акт творения, строит небо и удаляется туда жить. В небе он оставляет отверстие (вход-выход), чтоб спускаться по лестнице и исправлять свои недоделки или укрощать бесчинства [7]. В качестве «космической лестницы» выступает «мировое древо» – универсальный мифологический символ. «Это дерево, поднимающееся из первоначального холма, разделяет и в то же время связывает небо и землю (или верхний мир и нижний миры) и, как таковое, является самым поразительным символом дуальной организации мира и присущего ему единства» [8, с. 136-137]. У коми синонимом «холма» откуда поднимается дерево, согласно мифам, является остров – «самовоспроизводящаяся земля».

В попытке завоевать верхний мир Омёлъ терпит поражение и оказывается заточенным со своей темной свитой в глиняные горшки, которые Ен закапывает в землю. После чего борьба за космический верх завершается окончательной победой Ена и удалением темного демиурга под землю, в космический низ.

Таким образом, в мифопоэтической картине мира древних коми-зырян центральное место занимают акваорнитоморфные образы, которые структурируют и закладывают основу данной картины. Мифы, прежде всего, космогонические превращают хаос в осмысленный космос, конструируют основные составля-

ющие мира (вода, земля, небо) и его компоненты (флора, фауна, человек). Тексты космогонических мифов коми-зырян отражают мифологическую систему через совокупность представлений о мифологических персонажах и их функциях. Персонаж, который придает форму и закладывает структуру вселенной, в космогонии коми-зырян – это водоплавающая птица. В представлениях коми-зырян именно водоплавающие птицы способны к созиданию и формообразованию мира.

Творение космоса в коми мифологии предстает как результат совместной, хотя и противоборствующей деятельности антагонистических сил – Ена и Омоля. Суть творения во многом представляла собой создание и закрепление основных и вторичных «бинарных оппозиций», определявших сферы влияния светлого и темного демиургов.

Окончание мифологического времени и установление в космосе стабильности связано с окончанием борьбы за небо, завершившим формирование основной «бинарной оппозиции»: «космический верх – космический низ». По версиям мифологий древних коми-зырян, был сделан вывод, что для них была характерна универсальная трехуровневая вертикальная структура космоса, где все три уровня связывала вертикальная мировая ось. Наглядным материальным демонстратором этой идеи выступает универсальный стереотип в виде образа-символа – мирового дерева (Рис. 1). После чего создание трёхмерной структуры мировой вертикали: мир верхний, мир средний и мир нижний был завершён.

Библиографический список

1. Энциклопедия мифологии [Э/п]. – Р/д: <http://godsbay.ru/hellas/demiurg.html>
2. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. – М., 1976.
3. Конаков, Н.Д. Традиционное мировоззрение народов коми: окружающий мир, пространство и время. – Сыктывкар, 1996.
4. Напольских, В.В. Как Вукузё стал создателем суши. – Ижевск, 1993.
5. Некрасов, Р.В. Материалы анкетирования, проведенное автором в ходе этнографической экспедиции в Сысольском районе Республики Коми, 2011.
6. Грибова, Л.С. Пермский звериный стиль (пробл. семантики). – М., 1975.
7. Мифология коми / В.В. Напольских [и др.] – М., 1999.
8. Кёйпер, Ф.Б.Я. Труды по ведийской мифологии. – М., 1986.

Bibliography

1. Ehnciklopediya mifologii [Eh/r]. – R/d: <http://godsbay.ru/hellas/demiurg.html>
2. Meletinskiy, E.M. Poehtika mifa. – M., 1976.
3. Konakov, N.D. Tradicionnoe mirovozzrenie narodov komi: okruzhayuthiy mir, prostranstvo i vremya. – Sihktihvkar, 1996.
4. Napoljskikh, V.V. Kak Vukuzyo stal sozdatelem sushi. – Izhevsk, 1993.
5. Nekrasov, R.V. Materialih anketirovaniya, provedennoe avtorom v khode ehtnograficheskoy ehkspedicii v Sihsoljskom rayjone Respubliki Komi, 2011.
6. Gribova, L.S. Permskiy zverinihyj stilj (probl. semantiki). – M., 1975.
7. Mifologiya komi / V.V. Napoljskikh [i dr.] – M., 1999.
8. Kyuyjper. F.B.Ya. Trudih po vedijjskoy mifologii. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 159.964.2:008(73)

Popov D.A. THE WORKS OF STEPHEN KING AS ARTISTIC EMBODIMENT OF PSYCHOANALYTIC IDEAS. In the article the influence of the ideas of psychoanalysis on the mass culture with the reference to the creative work of a writer and a motion picture script writer Stephen King is studied. The research allows stating that S. King's creative work is 'therapeutic' properties, and the inner world of his character's is always describes from the grounds of a psychoanalytic theory.

Key words: psychoanalysis, mass culture, Stephen King, unconscious, creativity, fear.

Д.А. Попов, канд. филос. наук, доц. каф. этики и эстетики Саратовского гос. университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: pvden@yandex.ru

ТВОРЧЕСТВО СТИВЕНА КИНГА КАК ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОТТЛОЩЕНИЕ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИХ ИДЕЙ

В статье рассматривается влияние идей психоанализа на массовую культуру, в качестве примера анализируется творчество писателя и сценариста Стивена Кинга. Отмечается, что произведения Кинга носят терапевтический характер, а психика его персонажей описывается с позиций психоаналитической теории.

Ключевые слова: психоанализ, массовая культура, Стивен Кинг, бессознательное, творчество, страх.

Психоанализ как одно из крупнейших направлений гуманитарной мысли XX века оказал огромное влияние на развитие его художественной культуры. Он радикальным образом пересмотрел сущность художественного творчества, увидев в нем взаимодействие с подсознанием, в которое вступает как художник, так и публика, оценивающая его произведения. Начав с исследования психологических аспектов художественной деятельности, психоанализ постепенно стал превращаться в ее теорию, поскольку писатели и художники не могли не учитывать его выводы и идеи при создании своих произведений, что особенно сделалось заметным с появлением такого феномена как массовая культура.

Вместе с тем влияние психоанализа на крупнейших творцов массовой культуры не становилось до сих пор предметом специального изучения. Советская исследовательская литература, посвященная данной тематике, хоть и констатировала, что фрейдизм является идейной основой произведений, рассчитанных на массовое потребление, ограничивалась этой констатацией, избегая дальнейшей детализации [1, 2]. Причинами такой позиции были как слабое знакомство с самими концепциями психоанализа, так и своего рода отчуждение советских исследователей от значительной части продукции масскульта. Восполнение этого пробела активно идет в последние десятилетия, когда стали доступными для исследователей как работы классиков психоанализа, посвященные искусству, так и труды западных ученых, пытавшихся уяснить связи между различными аспектами психоаналитической теории и практикой масскульта. Так, в образцовом труде Кристиана Метца «Воображаемое означаемое. Психоанализ и кино» [3] потребление кинопродукции рассматривается с позиций теории зеркала Ж. Лакана, считавшего основополагающей потребностью человека потребность в идентификации со своим «отражением». Вслед за К. Метцем при исследовании массовой культуры отечественные исследователи уделяют внимание в первую очередь кинематографу и его разнообразным связям с психоаналитическим движением [4].

Однако воплощение теоретических положений психоанализа в творчестве отдельных, наиболее ярких представителей массовой культуры требует специального рассмотрения, как и сама проблема адекватности психоаналитических построений реальному художественному творчеству. На примере творчества Стивена Кинга мы проанализируем, как преломляются идеи психоанализа в художественной сфере, и к каким результатам приводит их применение.

Осуществляя рационализацию изначально иррационального, в том числе и процесса творчества, психоанализ, в сущности, поставил под сомнение понятия талантливости и гениальности, подразумевающие существование у художника некоего особого дара, работа которого не поддается рациональному описанию и воспроизведению. Хотя крупнейшие представители психоанализа и оговаривались, что в произведении присутствует и чисто «эстетическая привлекательность» [5, с. 134.], и что «не стоит ждать от психологии исчерпывающего раскрытия секре-

тов творчества» [6, с. 22], на практике эти оговорки игнорировались. Психоаналитические концепции, претендовавшие на полное и исчерпывающее раскрытие сущности подсознания, подробно объясняли, как именно отражается в художественных образах бессознательная жизнь личности, и как происходит обратное воздействие на нее через художественное произведение. Художникам оставалось лишь воспользоваться готовыми рецептами психоаналитиков, чтобы добиться желаемой реакции со стороны публики; интуитивность и стихийный поиск наиболее выразительных средств должны были теперь остаться в прошлом, уступив место точно выверенной наукоподобной методике.

Глубоко закономерно, что достижения психоанализа были взяты на вооружение всеми крупными мастерами массовой культуры во второй половине XX века. Ориентированная исключительно на коммерческий успех, массовая культура не нуждалась в рассуждениях на тему, что есть талантливое или гениальное, она нуждалась в надежных средствах, обеспечивающих ей интерес и внимание публики. Наукообразные концепции психоаналитиков казались в связи с этим гораздо более надежным инструментом, чем прежнее непредсказуемое творчество талантов и гениев. Как следствие, во второй половине XX века начинается систематическое использование в массовой культуре всех наиболее значимых наработок психоанализа, прежде всего, идей пансексуализма З. Фрейда и концепции архетипов К.Г. Юнга.

Продукция масскульта уже давно немислима без постоянных обнаженных и полуобнаженных звезд – обольстительных полубогинь и мускулистых героев, с которыми может идентифицировать себя зритель, непрерывных драк и насилия, всевозможных демонизированных злодеев, воплощающих собой самые темные стороны человеческой души. В свою очередь, развлекательные юмористические программы на телевидении также не могут обходиться без бесконечных шуток на сексуальные или околосексуальные темы, в полном соответствии с идеями З. Фрейда, считавшего что острога «обслуживает только две тенденции, ... она является либо враждебной (которая обслуживает агрессивность, сатиру, оборону), либо скабрезной остротой (которая служит для обнажения)» [7, с. 90].

Казалось бы, что подобное наглядное воплощение всех психоаналитических теорий разом должно было обеспечить невероятный успех авторам подобных творений, но, мы видим, что этого не происходит. Насыщенные психоаналитической символикой третьесортные произведения и шоу остаются третьесортными произведениями, поскольку никакие психоаналитические рецепты по-прежнему не способны заменить талант.

Тем не менее, случаются и исключения: когда сливаются в единое целое художественная одаренность и используемые ею психоаналитические модели, методики и приемы. Тогда шаблонные схемы психоанализа внезапно начинают играть новыми красками, открывая новые смыслы и обретая неожиданную глубину. Примером такого удачного сочетания может служить творчество Стивена Кинга, прославленного «короля ужасов», давно

ставшего живым классиком жанра «хоррор» в литературе, и успешно освоившего кинематограф: почти все книги Кинга давно экранизированы, а некоторые даже неоднократно, и сам Кинг охотно выступал в роли сценариста, становясь своего рода «соавтором» таких фильмов. Творчество Кинга все чаще становится предметом специальных исследований, неизменно вызывающих интерес читающей публики [8; 9].

Если мы взглянем на произведения Кинга с точки зрения психоанализа, то увидим, что они не только порождены определенными взглядами на бессознательное, но и представляют собой настоящую энциклопедию чуть ли не всех значимых психоаналитических представлений.

С другой стороны, художественное обаяние Кинга настолько велико, что под его пером они обретают «плоть и кровь», становясь реальными в наших глазах, даже если они порождены всего лишь фантазиями практикующих психоаналитиков.

Литература ужасов – явление, хорошо известное еще с эпохи романтизма, когда появился и расцвел готический роман. Изначально пользуясь популярностью и будучи востребованным публикой, он, тем не менее, почти с самого начала воспринимался как «низкий жанр», рассчитанный на крайне невзыскательного читателя, поскольку слишком очевидно был нацелен на то, чтобы всего лишь пугать и изумлять, используя довольно однообразные приемы. Обилие второстепенных авторов, работавших в жанре готического романа, также не придавало ему веса в глазах серьезных ценителей и критиков [10, с. 133]. Этот статус сохранил за данным направлением и кинематограф: превратив литературный хоррор в экранное зрелище, регулярно пополняя репертуар кинотеатров все новыми произведениями данного жанра, киноиндустрия остается скуповатой по отношению к ним, – как правило, это низкобюджетные фильмы с начинающими актерами, плохо прописанными сценариями и невнятной режиссурой.

Однако именно в психоанализе литература и кинематограф ужасов обрели мощного союзника, давшего им прочное и для многих убедительное обоснование, своего рода право на вечную жизнь в мире искусства. Одна из распространенных идей психоанализа гласит, что для борьбы с вытесненными фобиями, разрушающими психику человека изнутри, они должны быть выведены в сознание и пережиты им, а для этой цели нет ничего лучше искусства, позволяющего материализовывать страхи, но бояться при этом не «взаправду».

Лечение страха страхом, использовалось, разумеется, и до психоанализа, но только в психоанализе оно стало массовой и научно обоснованной методикой, стандартным практикуемым приемом. Отсюда вполне сознательное обращение писателей к жанру ужасов, позволяющего им избавиться от своих собственных подсознательных фобий. Сам Стивен Кинг начал заниматься писательством исключительно с психотерапевтической целью, поскольку в юности боялся всего на свете, и лишь воплощение своих страхов на бумаге позволяло ему их сдерживать [8]. Он отнюдь не единственный, к примеру, произведения Хулио Кортасара также довольно часто трактуют как своего рода аутопсихотерапию, позволяющую писателю справиться с разного рода иррациональными страхами [11, с. 344].

Но только Кинг, жутко боявшийся всего на свете, смог создать бесконечный художественный мир из своих всевозможных фобий, в котором есть все: от коварных инопланетян до злобных призраков, от взбесившихся собак до оживших автомобилей. При том, что талант Кинга позволяет ему действительно оживлять все эти химеры, делая их убедительно жуткими, почти реально существующими. Тем самым психотерапия Кинга, созданная им для себя, стала психотерапией и для читателей: в ней каждый найдет что-нибудь, чего он боится, и, встретившись лицом к лицу со своим страхом, сможет попытаться от него избавиться.

Однако работой с фобиями психоаналитическая терапия отнюдь не исчерпывается. Она требует выведения на поверхность сознания не только бессознательных страхов как таковых, но и всех вытесненных образов и желаний, которых сознание по каким-то причинам опасается. Табу, запреты, охраняющие подавленные влечения и воспоминания есть то, что создает внутреннюю психические проблемы, потому все они должны быть осознаны и изжиты. Это последовательное раскрепощение бессознательного, осуществляемое на психоаналитических сеансах, столь же удобно осуществлять и средствами искусства, о чем говорили еще основатели психоанализа [5, с. 134.]. Ис-

кусство – царство фантазий, через которые к нам обращается бессознательное, то, что запрещено в реальном мире, допустимо в мире воображения и искусства, которое моделирует реальность, и все же ею не является, оставаясь социально приемлемым. Отсюда постоянное появление на страницах романов Кинга (как и в кинофильмах) отвратительного и отталкивающего, изображаемого с натуралистическими подробностями. Это тоже своего рода терапия, борьба с фобиями, выглядящая как попытка поставить сознание лицом к лицу с тем, что ему неприятно, и тем самым сделать его более бесстрашным и устойчивым.

Наконец, к подобного рода табуированным переживаниям психоанализ традиционно относит и переживания сексуальные, наиболее тщательно охраняемые и регулируемые социальной моралью. И здесь также Кинг, нарушая все запреты, подробно и постоянно обращается к данной тематике, рисуя эти переживания во всех деталях. Даже там, где он изображает вполне романтические отношения (как в «Колдуне и кристалле» из цикла «Темная Башня»), он не забывает об их физиологической основе [12]. И всегда подробно останавливается на тех болезненных превращенных формах сексуального влечения, являющихся предметом пристального изучения и описания у психоаналитиков.

В итоге читатель вместе с ним бесконечно блуждает по самым темным и отталкивающим закоулкам то ли собственной психики, то ли реального мира, смахивающего на воплощенный ночной кошмар. Но победить монстров бессознательного можно, только непосредственно встретившись с ними, и такие встречи гарантированы нам всеми романами и фильмами С. Кинга.

Влияние психоанализа на творчество С. Кинга сказывается не только в понимании искусства как «терапии». Психоанализ предлагает определенное видение человеческой личности, ее структуры, ее истории, и это видение также в полной мере находит свое воплощение в произведениях Кинга. Так, психоаналитики всегда уделяли огромное внимание детству. Именно в детстве закладываются основы психологических проблем, с которыми сталкивается взрослая личность, и такой взгляд характерен как для Фрейда, рассуждавшего об Эдиповом комплексе у мальчиков, так и для его более поздних последователей – неофрейдистов, К. Хорни и Э. Фромма, считавших несчастное детство главной причиной будущих психологических сломов.

Как следствие, дети постоянно становятся главными героями совсем не детского писателя и сценариста, а взрослые персонажи столь же часто возвращаются в свои детские воспоминания, и их детство вовсе не напоминает счастливую сказку, скорее, это сказка страшная. Травли и преследования со стороны сверстников, напряженные отношения с полусумасшедшими родителями или родственниками, которые сами страдают всевозможными комплексами и балансируют на грани психического расстройства, смерть и вторжение все тех же чудовищных сил в хрупкий мир ребенка: вот привычный фон рассказов Кинга о детстве. Но на самом деле это уже не «страшилка», это настоящее психоаналитическое исследование, показывающее как шаг за шагом формируется тот надлом в психике, который в будущем обернется девиантным поведением. Распад героя на две ипостаси (ребенка, пережившего психическую травму, и взрослого, скрыто несущего эту травму в себе, под маской социальных условностей) позволяет Кингу продемонстрировать, почему, как только ситуация выходит за грань привычной и нормальной, обычные люди столь часто начинают демонстрировать свое психическое нездоровье. В «Лангольерах» сходящий с ума Крейг Туми все время слышит голоса родителей, бивших его в детстве и теперь толкающих на ужасные поступки [13]. Издевательства фанатичной мамы над Кэрри приводят к тому, что та, в порыве отчаяния и мести, уничтожает целый город [14].

Шаг за шагом, через детские воспоминания персонажей, Кинг показывает, как внутри них рождаются и формируются монстры, как страх, ненависть, обиды постепенно превращают обычного ребенка в будущего маньяка и сумасшедшего. Так, методом «от противного», Кинг неожиданно подводит читателей к тому гуманистическому выводу, к которому пришли многие представители позднего психоанализа, в частности Э. Берн: ни в коем случае нельзя бить детей [15, с. 258], потому что это нанесет непоправимый урон их личности и судьбе.

Однако далеко не всем героям Кинга суждено пасть в неравную борьбе с собственными демонами. Лишь незначительная их часть гибнет, не справившись со своими психологическими проблемами. Гораздо чаще герой Кинга, пройдя через нелегкие испытания, страдания, внутренние мучения одерживает верх

как над угрожающими ему монстрами, так и над собственными слабостями, комплексами и страхами.

Это глубоко закономерно – психоанализ не был бы психоанализом, если бы не давал надежду на очищение и преобразование, на выздоровление и умиротворение.

Отсюда крайне редко у Кинга встречается прием, столь характерный для жанра ужасов: когда вроде бы уже побежденное зло на последних страницах или в финальных кадрах восстает, как ни в чем не бывало. Конечно, в этом случае «пугающее» (и, следовательно, терапевтическое) воздействие книги или фильма вроде бы усиливается, но сам смысл психоанализа в глазах читателя (зрителя) оказывается под угрозой: он должен не только бояться, но и верить в свое будущее выздоровление, а потому монстры должны быть изгнаны, а психика – исцелена. Потому «хеппи энд» необходим: ведь он и есть глубинная цель психотерапии и во врачебном кабинете, и в художественном мире. Как следствие, монстры Кинга, несмотря на все свое устрашающее могущество, оказываются в итоге поверженными, а герои, сражающиеся с их аналогами в своем сознании, проходят через катарсис и обретают внутреннюю целостность и гармонию. Основные персонажи «Темной башни», одолев Алого Короля, обретают мир и даже счастье [16], и подобное завершение итогового, финального произведения Кинга глубоко символично – странствие по темным глубинам психики, как бы долго оно не длилось, завершается их очищением.

Отметим также, что эту функцию неизбежно берет на себя главный герой (с которым до некоторой степени отождествляет себя читатель), каким бы слабым и закомплексованным он ни казался в начале повествования. Ведь победить своих демонов может только он сам, подобно тому, как на кушетке психоаналитика человек сам должен изгнать демонов из своей собственной души в ходе сеанса, врач лишь ассистирует ему в этом процессе.

Тем самым возникает некий парадокс: самый «ужасный» писатель в жанре хоррор одновременно оказывается и чуть ли не самым оптимистичным: ведь он твердо верит в победу человека над силами ужаса и зла как во внешнем мире, так и в своем внутреннем.

Творчество Кинга очевидно имеет отношение не только к классическому психоанализу в виде фрейдизма, но и к той его ветви, что восходит к творчеству К.Г. Юнга. Это закономерно – идеи Юнга столь же давно освоены массовой культурой, а введенное им понятие архетипа превратилось в удобный инструмент для шаблонного творчества, рассчитанного на быстрый коммерческий успех.

Психоанализ Юнга использует несколько отличный от фрейдизма инструментарий, что нисколько не мешает применять его в художественном творчестве параллельно с фрейдизмом. В частности, ключевым понятием для К.Г. Юнга является «архетип» – «гипотетическая сущность, непредставимая сама по себе и свидетельствующая о себе лишь посредством своих проявлений» [17, с. 42]. Сам К. Юнг, говоря об архетипах, предпочитал избегать законченных определений, подчеркивая, что опыт соприкосновения с ними «бессловестен и без-образен, поскольку это видение в «темном стекле»» [6, с. 44].

Тем не менее, Юнг выделяет и описывает некоторое число архетипов, оказывающих на нас постоянное и сильное воздействие, из которых наиболее известны Тень, Герой, Старец, Мать. Присутствие архетипического образа всегда, согласно Юнгу, дает произведению особую силу воздействия на воспринимающего, чем и определяется его успех. Как следствие, архетипические образы стали использоваться как своего рода краеугольные камни, держащие на себе бесчисленные произведения масскульта.

Сам Юнг, однако, вряд ли бы согласился с тем, что архетип можно воплотить «по заказу». Художник либо наделен, либо не наделен «провидческой» способностью. Но тогда, с точки зрения юнгианства, Кинг – действительно «провидец», подаривший своим читателям бесконечно разнообразные воплощения архетипа Тени, который на самом деле есть темная часть самого человека, его психики. Встреча с Тенью должна привести человека к осознанию того факта, что Тень – это и есть он сам, и только тогда он сможет интегрировать ее в себя и до некоторой степени контролировать.

Особенно заметным становится присутствие архетипов в итоговом произведении С. Кинга, «Темной Башне». Построенная во многом на мифологических мотивах, она вольно или невольно должна была обращаться к архетипическим конструкциям, поскольку мифология в глазах Юнга есть прямое порождение архетипического влияния.

Мифология не может обойтись без Героя, символически противостоящего Тени, и Роланд, главный персонаж этого произведения, есть воплощение данного архетипа в его американской специфике: бесстрашный стрелок-ковбой, буквально спланный с Клинта Иствуда (по признанию самого Кинга) [18, с. 442], обладает той невероятной сверхреалистичностью и «трогает нечто в душе» каждого американца, что, по мнению Юнга, всегда свидетельствует о присутствии коллективного бессознательного [6, с. 51].

Правда, в мифологическом мире Кинга отсутствуют архетипы Старца и Богини-матери, обычно представленные как в традиционной мифологии, так отчасти и в ее современных вариантах. Однако это может быть объяснено спецификой мировоззрения Кинга – этим просветленным образам нет места в кинговской Вселенной, где есть демоны, но нет богов, и где человек должен сам решать все свои проблемы.

Таким образом, привлекательность творчества Стивена Кинга для современного читателя и зрителя может быть объяснена не только и не столько опорой на психоаналитические приемы, сколько тем, что в Кинге удачно соединены большой талант и большой поклонник психоанализа. Это позволяет ему превращать идеи психоанализа в живые и наглядные образы, а популярность психоанализа в современном мире делает их «узнаваемыми» для публики, прежде всего американской, позволяет интерпретировать их в привычных терминах и соотносить с устоявшимся видением того, как протекает внутренняя психическая жизнь человека. Но основной причиной художественных успехов Стивена Кинга остается его талант, а вовсе не верность психоаналитическим концепциям, научный статус которых по-прежнему является сомнительным.

Библиографический список

1. Кукаркин, А.В. Буржуазная массовая культура. – М., 1985.
2. Шестаков, В.П. Мифология XX века: Критика теории и практики буржуазной «массовой культуры». – М., 1988.
3. Метц, К. Воображаемое означающее. Психоанализ и кино. – СПб., 2010.
4. Мазин, В.А. Сновидения кино и психоанализа. – СПб., 2012.
5. Фрейд, З. Художник и фантазирование. – М., 1995.
6. Юнг, К. Психоанализ и искусство / К.Г. Юнг, Э. Нойманн; пер. с англ. Г. Бутузова. – М., 1996.
7. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному. – М., 2006.
8. Роугек, Л. Сердце, в котором живёт страх. Стивен Кинг: жизнь и творчество. – М., 2011.
9. Эрихман, В.В. Король тёмной стороны. Стивен Кинг в Америке и России. – СПб., 2006.
10. Соловьева, Н.А. У истоков английского романтизма. – М., 1988.
11. Багно, Е.В. Преследователь и преследуемый // Кортасар Х. Аксолотль. – М., 2000.
12. Кинг, С. Колдун и кристалл. – М., 2004.
13. Кинг, С. Лангольеры. Один после полуночи // Кинг С. Четыре после полуночи. – М., 2004.
14. Кинг, С. Кэрри. – М., 2013.
15. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб., 1992.
16. Кинг, С. Темная Башня. – М., 2006.
17. Самьюэлз, Э. Словарь аналитической психологии К. Юнга / Э. Самьюэлз, Б. Шортер, Ф. Плот; пер. В. Зеленского. – СПб., 2009.
18. Кинг, С. Песнь Сюзанны. – М., 2006.

Bibliography

1. Kukarkin, A.V. Burzhuaznaya massovaya kul'tura. – M., 1985.
2. Shestakov, V.P. Mifologiya XX veka: Kritika teorii i praktiki burzhuaznoy «massovoy kul'turi». – M., 1988.

3. Metc, K. Voobrazhaemoe oznachayuthee. Psikhoanaliz i kino. – SPb., 2010.
4. Mazin, V.A. Snovideniya kino i psikhoanaliza. – SPb., 2012.
5. Freyjd, Z. Khudozhnik i fantazirovanie. – M., 1995.
6. Yung, K. Psikhoanaliz i iskusstvo / K.G. Yung, Eh. Noyjmann; per. s angl. G. Butuzova. – M., 1996.
7. Freyjd, Z. Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatelnomu. – M., 2006.
8. Rougek, L. Serdce, v kotorom zhiviot strakh. Stiven King: zhiznj i tvorchestvo. – M., 2011.
9. Ehrlikhman, V.V. Korolj tyomnoy storonih. Stiven King v Amerike i Rossii. – SPb., 2006.
10. Solovjeva, N.A. U istokov angliyskogo romantizma. – M., 1988.
11. Bagno, E.V. Presledovatelj i presleduemihy // Kortasar Kh. Aksolotlj. – M., 2000.
12. King, S. Koldun i kristall. – M., 2004.
13. King, S. Langoljerih. Odin posle polunochi // King S. Chetihre posle polunochi. – M., 2004.
14. King, S. Kehri. – M., 2013.
15. Bern, Eh. Igrih, v kotorihe igrayut lyudi. Lyudi, kotorihe igrayut v igrih. – SPb., 1992.
16. King, S. Temnaya Bashnya. – M., 2006.
17. Sehmjyuehlz, Eh. Slovarj analiticheskoy psikhologii K. Yunga / Eh. Sehmjyuehlz, B. Shorter, F. Plot; per. V. Zelenskogo. – SPb., 2009.
18. King, S. Pesnj Syuzannih. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 21.02.14

УДК 7.046.2/629.514

Reshetova M.V. HOUSEBOAT: DESIGN IDEAS IN SCIENCE FICTION. The article considers the image of the house on water in science fiction of the second half of the XIX century. The researcher finds correlations between the development of the fictional industrial design of that period and the development of the modern design ideas. In the paper perspective variants of innovative space on water are considered. A special attention is paid to the works of Jules Verne and his influence on the formation of the design projects of the subsequent technical era.

Key words: futurology, design, house on water, science fiction, innovative design ideas.

М.В. Решетова, канд. искусствовед., доц. каф. «Средовой дизайн» Московской гос. художественно-промышленной академии им. С.Г. Строганова, г. Москва, E-mail: mio-margo@mail.ru

ДОМ НА ВОДЕ: ДИЗАЙНЕРСКИЕ ИДЕИ В НАУЧНО-ФАНАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается образ дома на воде в научно-фантастической литературе второй половины XIX века. Прослеживаются соотношения фантастических художественно-конструкторских разработок указанного периода времени и современных дизайнерских идей. Рассматриваются перспективные варианты создания инновационных сред на воде. Особое внимание уделено творчеству Ж. Верна и его влиянию на формирование дизайн-проектов последующей технической эры.

Ключевые слова: футурология, дизайн, дом на воде, научная фантастика, инновационные дизайнерские идеи.

Обращение к научной фантастике как важнейшему способу репрезентации когнитивной картины будущего мира обусловлено пристальным вниманием, как дизайнера, так и потребителя его продукции к антропоцентрическому пониманию футуристической проектной культуры. В дизайн из научно-фантастической литературы с одной стороны проникают идеи научно-технического плана, которые продуцируют создание новых средовых объектов. С другой стороны происходит активное развитие проектного мышления использующего инструментарий и футуристические идеи прошлого века.

В рамках методологии Футуродизайна (от англ. future design – «будущий дизайн», «дизайн будущего») осуществляется поисковое аналоговое проектирование, основанное на научном прогнозе свойств будущих объектов [1]. При этом, чем более на отдаленное будущее ориентирована работа, тем слабее применяются в ней строго логические подходы, которые заменяются общекультурными установками и интуитивной ориентацией специалиста. Подобный вид творческой деятельности имеет большое значение для развития проектной культуры будущего, основывающейся на художественной интуиции современного дизайнера, выступающей базой для разработки перспективных проектных идей.

В основе футуродизайна лежит футурологическое моделирование и прогнозирование эволюции в области производства новых материалов и технологий, а также социальных и культурных изменений в обществе. В силу этого футуродизайн всегда ориентирован на разработку актуальных в перспективе инноваций. Это нагляднейшим образом было продемонстрировано в период первой промышленной революции середины XIX столетия, когда футуристический подход к стимулированию развития промышленного прогресса был сопряжен с необходимостью вовлечения в сферу промышленного производства специалис-

тов в области архитектуры и искусства. Этот процесс широко исследован и описан в трудах многих теоретиков и историков дизайна (С.О. Хан-Магомедов, Н.В. Воронов, Г.Б. Минервин, В.И. Тасалов и многие другие).

Научный подход к оценке деятельности человека, в том числе и художественной, окончательно утвердился к концу XIX века: одним из важных направлений в этой области стала психология творчества; на ее развитие оказали существенное влияние в области психологии К. Юнг, физики – А. Эйнштейн (1879-1955), Н. Бор (1885-1962) и др., философии – Э. Гумссерль (1859-1938), Б. Рассел (1872–1970), М. Хайдеггер (1889-1976) и т.д.. Их творчество активно анализируется и интерпретируется в теории и истории дизайна под углом зрения философии и психологии творчества (О.И. Генисаретский, К.А. Кондратьева, В.Ф. Сидоренко и др.). Однако, в последнее время под влиянием новейших культурологических течений упомянутые направления науки своими корнями все более тесно связывают воедино художественное творчество с мировоззрением, мифологией и теологией, которые находятся на грани реального и ирреального начал. Их сплетения всегда играли существенную роль в развитии искусства, но были окрашены доминирующими идеологическими тенденциями каждой эпохи.

Научная фантастика особенно активно стала развиваться, основываясь на художественных дополнениях и образной интерпретации научных открытий, начиная с конца XIX столетия. Подобное явление, как вид творческой деятельности, характерно проявилось в проектной культуре дизайна, начавшей формироваться в нашей стране с начала XX -го века. В моделировании различных объектов и средовых пространств феномен когнитивного (в т.ч. политически идеологизированного) выдвинулся на одно из первых мест, сочетая в себе научное предвидение (прогноз) и его образное дополнение (творческая фантазия).

Богатейшие возможности этого направления породили интерес к изучению научной фантастики и разработки на этой основе концепций дизайна, адекватных смыслу ожидаемого будущего (Родченко, Малевич, Кандинский, Татлин и многие другие).

В рамках футуродизайна проектные образы носят презентивный характер, то есть не имеют прямых аналогов в реальности и не предназначены для непосредственного внедрения в сферу промышленности или область средового проектирования. Заключение в них перспективные идеи, стимулируют научный поиск в указанных направлениях [2]. Именно поэтому для создания перспективных моделей будущего ключевым моментом является разработка *инновационной дизайн-идеи*, как основы проектной мысли, определяющей содержание и образный строй всего проекта. В связи с этим для настоящего исследования важным является понимание отличительных свойств категорий фантастики, научной фантастики и фантазии, поскольку все они в той или иной мере присутствуют в различных сферах дизайнерского творчества.

И. Аненский определил фантастическое как «Вымышленное, Чего не бывает и не может быть» [3, с. 91]. Следовательно, фантастическое – это плод художественного вымысла, имеющего место в образах искусства, не связанного непосредственно с проектной деятельностью. Эту особенность фантастического в свое время отмечал и Станислав Лем: «...Робот, с которым можно спеть романс, или машина-телепат – это действительно фантастические объекты, но иного порядка, чем гномы, духи и вампиры или же греческие и индийские боги. Нереальность первых можно будет когда-нибудь в процессе исторического развития исправить, лишив их ореола фантастичности» [4]. Здесь критерием определения фантастического выступает объективная действительность, которая «позволяет определить принадлежность данного явления к реальному миру либо к фантазии человека. В строгом смысле фантастическое невозможно в реальном мире, но вполне допустимо в искусстве» [5]. Согласно Э. Ильенкову, фантазия принадлежит области «продуктивного воображения» [6]. Подобные представления о сущности фантазии получили широкое распространение, преимущественно, под влиянием трудов Гегеля, который рассматривал ее как «ведущую художественную способность» [7]. Сегодня в странах западной Европы общепринятым считается деление всей фантастической литературы на два основных направления: «science fiction» – научная фантастика и «sword and sorcery» – фантастика меча и магии. Последнее иначе называют «фэнтези» (от английского «fantasy» – фантазия) разновидность фантастики, конструирующая фантастическое допущение на основе свободного, не ограниченного требованиями науки вымысла, главным образом, за счет мистики, магии и волшебства.

Знаменательной вехой в развитии научно-фантастической литературы стал миф об Икаре. Сын легендарного греческого мастера ульщика Дедала, вместе с которым он был заточен на острове Крит и стремился вырваться из плена. Дедал сконструировал для них обоих крылья, которые воском были прикреплены к их плечам. «Лети рядом со мною, – сказал Дедал, – и лети не слишком высоко и не слишком низко» [8]. Но Икар, получив возможность летать, устремился к солнцу, за что поплатился жизнью: воск растаял, крылья отпали, и он упал, утонув в море. Оба они часто изображались в античном искусстве на греческих вазах и в помпейской настенной живописи. Различные эпизоды мифа были широко распространены в искусстве Возрождения и позже. Икар символизировал пылкий ум и силу человеческого духа, стремящегося овладеть вершиной знания и духовного подъема. Иногда его использовали, подчеркивая необходимость умеренности во всем.

Примечательно, что Леонардо да Винчи (1452-1519) пленный символом полета сконструировал летательный аппарат. В первом томе рукописного собрания научных трудов «Мадридского кодекса» (1490-1496 гг.) представлен набросок чертежа летательной машины «Перышко», прототип современного Дельтаплана. Аэродинамические свойства базируются на трактате Леонардо да Винчи о полете птиц: «Когда птица хочет подняться взмахами своих крыльев, поднимает она плечи и концами крыльев ударяет по направлению к себе, в результате чего уплотняет тот воздух, что между концами крыльев и ее грудью, и это напряжение воздуха поднимает птицу вверх» (V.U. 6 v.). «Одинаковое сопротивление крыльев у птиц всегда вызывает тем, что они одинаково удалены своими концами от центра тяжести этой птицы... Но когда один из концов крыльев окажется

ближе к центру тяжести, чем другой конец, тогда птица опустится той стороной, на которой конец крыльев ближе к центру тяжести». (V.U. 15 г- 14 v.).

С точки зрения современного экологического дизайна определенную образную аналогию вызывает самолет американского дизайнера Уильяма Брауна, отличающийся тем, что, согласно задуманному проекту, может пролететь по всему земному шару без заправки. Этот инновационный самолет, который, возможно, в будущем станет достижением техники, с точки зрения дизайна очень сильно похож на птицу, особенно его нос и крылья. Они больше, чем у обычных пассажирских самолетов и сильно загнуты вниз. Подобные самолеты смогут «парить» в небе с выключенными либо работающими на малой мощности двигателями. Подобным образом предполагается свести до минимума загрязняющие атмосферу выбросы.

Идея выхода в другую сферу привлекала и конструктивистов. Одним из концептуальных произведений В.Е. Татлина (1885-1953) является безмоторный индивидуальный летательный аппарат, орнитоптер – «Летамтлин» (1929—1932 гг.) [9, стр. 4]. Это было последнее и самое романтическое произведение В.Е. Татлина в сфере проектирования: безмоторный планер, «птицекрылый» аппарат для полетов человека с помощью собственной мускульной силы. Этот проект строился на принципе воспроизведения птичьего полета, на эластичности материалов в противовес жестким конструкциям моторной авиации. Однако, аппарат остался технически нерешенным, т.к. человек не мог взлететь с помощью этой конструкции. Идею о летающем велосипеде Татлин вынашивал в течение 20 лет, но на летание «Летамтлин» – Летающий Татлин – придумал В. Ходасевич, близкий друг Татлина [10, с. 18-19]. Великий фантаст был настолько устремлен в будущее, что стал своего рода символом надежд на саму возможность гуманизации техники.

В рамках мифологической реальности нельзя отделить вероятное от невероятного, а «отношение «естественного» и «сверхъестественного», – как подчеркивал А.Ф. Лосев, – в мифе надо мыслить символически, то есть нумерически единое как одну вещь» [11, с. 135–136]. Эта «сверхъестественная естественность», создающая своего рода чудо без чудес и составляет существо мифа, который осознается отнюдь не как фантастический вымысел, а как самая подлинная реальность, самое конкретное бытие. С этой точки зрения в современной проектной культуре «общее отношение факта к фантастике строится неоднозначно: как не снимаемая проблема без окончательных готовых решений» [12]. Однако дизайн, будучи причастным к искусству, стремится снять эту не снимаемую проблему средствами творческого воображения.

Парадоксально сходная ситуация складывается в культуре эпохи постмодерна: в начале XXI века нас окружает реальность, где, кажется, теряет смысл сама способность различать противоположности; традиционные оппозиции мышления (реальное – воображаемое, жизнь – смерть, истина – ложь и т.п.) рушатся. Как утверждает современная философия (Ж. Батай [13], Ж.-Ф. Лиотар [14], Ж. Деррида [15]), сегодня, в условиях постоянного фабрикации реальности, когда истину нельзя отличить от фикции, выдумки, реальность воспринимается как нечто неопределенное и сомнительное, любая ее интерпретация теряет убедительность. Вообще, идея реальности как чего-то объективного и действительно существующего, постепенно пропадает в сознании, «реальность агонизирует» (Ж. Бодрийяр [16]).

Теперь, когда под сомнением оказывается даже противоположность реального и нереального – этот краеугольный камень культуры вообще – почва уходит из под ног фантастического: нельзя подорвать доверие к тому, что и так доверием не пользуется. «Предел и трансгрессия обязаны друг другу плотностью своего бытия: не существует предела, через который абсолютно невозможно переступить; с другой стороны, тщетной будет всякая трансгрессия иллюзорного или призрачного предела», – словно резюмируя историю фантастического писал М. Фуко [17, с. 117]. Главным условием возможности осуществления трансгрессии становится наличие самой границы, демаркационной линии, которую еще необходимо преодолеть.

В дизайнерском моделировании научная фантастика, как известно, подчиняется требованиям быта. В широком смысле слова – это прием, позволяющий поставить человека в необычные обстоятельства и возможно глубже раскрыть мир потребителя. В проектной деятельности он воспринимается по аналогии с методом сценарного моделирования и не сводится только

к анализу эмоциональной жизни человека. А если речь идет о его выходе за пределы земного пространства и погружении в средовое окружение другой стихии, то научная фантастика принципиально не может противопоставляться людям и технике, концентрируясь только на внутренних переживаниях личности.

Материальные объекты приобретают большое значение с точки зрения оценки их реального функционирования. При этом сама реальность понимается нами как аксиоматическая действительность, детерминированная эмпирической фактичностью. При этом, наряду с пониманием реального как существующего или предполагаемого, возникает необходимость анализа и осмысления нереального (фантастического) с точки зрения его терминологического аппарата и теоретического наполнения. Под этим углом зрения, в случае рассмотрения водной стихии как места обитания человека, на первый план выдвигается важность анализа исторического опыта в данной области.

Мотив водной стихии в ее разнообразных превращениях – это древнейший мифологический мотив вечного изменения и движения. Здесь нереальное как гносеологический конструкт нестабилен и детерминирован культурно-мировоззренческими особенностями каждой эпохи: на этой основе и строится в мифе образ Океана. «Исходные космогонические концепции во всех древних мифологиях соответствуют глобальным представлениям о первичности мирового океана» [18]. Возникает первое мифологическое тождество: «Океан – это мир, Вселенная». В то же время на мифологической стадии развития сознания «весь мир представляет собою единое живое тело...» [19]. Поэтому второе мифологическое тождество выглядит так: «Океан – это живое существо». Эти два мифологических отождествления дают и обуславливают фольклорный образ Океана.

Океан-жизнь, океан-мир представляют собой фундамент поэтической символики моря в творчестве многих и многих писателей. На первый план в этой символике выходит мотив движения, которым проникнут образ океана и который обуславливает появление уже непосредственно литературных его трактовок: «После того, как формальные аналогии – вплоть до аллегории, которая определяла в старой литературе трактовку мотива моря, – отмирают и торжествует символический способ выражения, в этом морском мотиве открывается совершенно новое историко-эстетическое содержание» [20]. Образ океана-жизни, океана-мира насыщается конкретно-социальным содержанием.

Артур Кларк, например, могикан английской фантастики XX века, видел в своих произведениях Мировой океан покоренным человеком с помощью высоких технологий, которые уподобят его богам. В его лучшем произведении «Космическая одиссея 2001 года» возникает образ мыслящего, наделенного свободой воли, в буквальном смысле слова живого космического Корабля, помогающего или же, напротив, противодействующего герою. И здесь, вероятно, надо говорить уже не о научной, а о сказочной стороне фантастики и изображаемом ее средствами утопическом будущем. Последнее многими фантастами – популяризаторами науки ставилось под сомнение.

У французского писателя-фантаста, Ж. Верна, чье творчество, как уже отмечалось, совпало с первой промышленной революцией, можно обнаружить исключительную важность композиционной структуры типа «океан – остров – корабль» [21]. При этом аналогия его мысли с достаточно высоким эмоциональным напряжением включает не только литературный и научный, но и социальный контекст, в сферу которого автор экстраполирует технические достижения своей эпохи. «Наутилус» был орудием возмездия (образ благородного мстителя входил в литературную моду) и в то же время исследовательской базой, воплощением технического прогресса. Жюль Верн стал предвестником реальных научно – технических изобретений будущего, к числу которых причисляются, к примеру, подводные лодки, не говоря уже о множестве других изобретений, о которых речь пойдет ниже.

В связи с этим необходимо отметить, что соединившее водно-научной и художественно – образной мысли, обусловивших рождение нового жанра, было подготовлено предшествующими событиями как в научно – технической, так и в художественной сферах культурной деятельности. Впервые это новое явление в литературной жизни привлекло внимание и было подчеркнуто в искусствоведческих трудах старшими современниками Жюль Верна, братьями Эдмоном и Жульеном де Гонкур. В частности, после публикации произведений Эдгара По, они отметили в своем Дневнике появление романа нового вида, нахо-

дящегося между художественным и научным типом творчества. Последний привлекал внимание своей просветительской миссией.

На это указал во введении к Дневнику братьев Гонкур исследователь их творчества В. Шор: «Стремление сблизить литературу с наукой, утверждение общности их задач было следствием огромных успехов естественных наук в те годы, когда писали Гонкуры. Эстетика «научного» романа проникнута пафосом познания действительности – в этом ее позитивная сторона. Однако сама «наука» понималась в духе распространенной в то время философии позитивизма как простое накопление и описание фактов» [22, с. 16].

Вышесказанное свидетельствует о том, что научная фантастика в том виде, как она сложилась в период первой промышленной революции, опиралась на действительность, а, следовательно, была востребована временем и условиями научно – технического прогресса. Она обогащала творческую мысль, дополняя ее образными предвидениями будущего, и тем самым сама заняла важное место в инновационных поисках века. В современной своей эволюции научная фантастика непосредственно соприкасается с социальной, научно – технической и информационной революцией нашего времени. И, соответственно, современный анализ фантастики должен исходить из научного миропонимания, учитывающего новые культурно – духовные реалии конца XX го – начала XXI века. Учитывая отмеченное, предпринято настоящее исследование.

Многие исследователи творчества Жюль Верна считают, что как образованный человек своего времени, он, безусловно, был знаком с законом земного тяготения; образ полета на луну с помощью выстрела – это художественный прием, захватывающий воображение. Его произведения «Двадцать тысяч лье под водой», «Таинственный остров», «Гектор Сервадак», «В стране мхов», «Плавучий остров», «Властелин мира» и т.д., насыщенные подобными яркими образами, закрепили за Жюль Верном статус родоначальника нового художественного жанра в литературе. Именно время выхода в свет его первых книг из серии «Необыкновенные путешествия (Пять недель на воздушном шаре» (1862), «Путешествие к центру Земли» (1864) принято считать официальной датой возникновения научной фантастики.

Учитывая поставленную в настоящей работе научно – исследовательскую задачу, интерес вызывают те его произведения, в которых Жюль Верн, обладая даром технического предвидения, футуристически описывал в своих произведениях дом на воде. Внимательно обозревая всемирные выставки в Париже, он следил за зарождающимися на его глазах новыми видами техники, умел правильно оценивать их значение и предвидеть их дальнейшее развитие. Внешний вид и конструкцию, а также планировку «Наутилуса» можно отследить в подробностях – об этом свидетельствует множество не только живописных изображений, но и конструктивных моделей подобного типа. Понятно, что создатель футуристического проекта дома-корабля не стремился анализировать последствия неограниченного научно-технического прогресса, но в своих трудах он предвидел: «Все, что человек способен представить в своем воображении, другие сумеют претворить в жизнь» [23].

Социальные последствия этого предвидел один из основоположников социально – философской фантастики Герберт Уэллс (1866 – 1946), который интересовался, прежде всего, путями развития научно – технического прогресса и его социальными – нравственными последствиями в судьбах народов. В романе «Освобожденный мир», описывая способы обретения человечеством внешнего могущества, Уэллс предвидел экологические проблемы будущего. Агрессивно – потребительское поведение человека по отношению к природе он сравнивал с поведением умалишенного: «Человечество истощало свои ресурсы как, ...умалишенный. Люди израсходовали три четверти всего запаса каменного угля, выкачали почти всю нефть, они истребили свои леса... Вся общественная система стремительно приближалась к банкротству» [24].

Считая Ж. Верна величайшим умом своего времени, он не противопоставлял ему свое мнение, прогнозируя разрушительные последствия неограниченного технического прогресса, но, обладая сильнейшим даром предвидения, относился скептически к способам использования человеком его достижений. Он предсказывал надвигающиеся в будущем социальные и экологические катаклизмы. В упомянутом научно-фантастическом романе Уэллса есть примечательная деталь – один из выведен-

ных в нем героев является русским с фамилией Каренин (по-видимому, дань его знакомству с Л.Н. Толстым), именно он выступает духовным лидером возрожденного человечества [24]. Привлекает внимание также его обращение к образу корабля в божественном романе «Бог – невидимый корабль», опубликованном в 1917 году.

После Ж. Верна Г. Уэллс внес самый существенный вклад в развитие научной фантастики. В «Машине времени», например, он в известной мере предвосхищает работы Пуанкаре и Эйнштейна, подводя к мысли о том, что время – это тоже координата, которая может интерпретироваться по аналогии с пространственными. Но его фантастика социально направлена и стимулирует, по существу, развитие антиутопических настроений. В ней пафос технического прогресса уравновешивается описанием его негативных последствий, предупреждающих человека от бесконтрольного применения научно-технических достижений.

Под этим углом зрения можно говорить о том, что современное строительство жилых объектов на воде ставит перед собой задачи, очерченные великими фантастами как с точки зрения необходимости воплощения новейших научно-технических достижений, так и решения ряда социальных проблем, существенно усугубившихся в настоящее время (перенаселение Земли, загрязнение окружающей среды, затопление населенных пунктов в результате разлива рек, глобальное потепление климата и т.п.). При этом целью внедрения экологических технологий в проектирование жилых объектов на воде становится как гармонизация отношений человека и окружающей его водной среды, так и создание благоприятного и энергетически эффективного жилого пространства, которое характеризуется следующими показателями:

- экономией энергетических и природных ресурсов;
- комплексными мерами по снижению потребления энергии, включающими в себя теплоизоляцию, инсоляцию (долю освещенности дневным светом), установку солнечных батарей, использование энергии ветра;
- использованием возобновляемых материалов и ресурсов (в т.ч. вторичное использование);
- утилизацией промышленных и бытовых отходов;
- повышением эффективности потребления воды с помощью опреснения и использования очищенных сточных и дождевых вод; в зависимости от степени их очистки они могут служить для различных целей, удовлетворяя потребности человека в хозяйственных и личных целях;
- использованием озелененных пространств, способствующих поглощению углекислого газа и очистке воздуха, а также пригодных для сельскохозяйственных нужд;
- количеством затрат энергии на протяжении жизненного цикла плавучей постройки, которые включают в себя не только эксплуатацию, но и затраты на добычу исходного сырья, изготовление, реставрацию и утилизацию в случае необходимости.

В настоящее время указанные проблемы находятся в сфере внимания современных исследователей (С.В. Поморов [25], А.В. Уваров [26], О.Р. Шумская [27] и т.д.). Используя подобные экологические технологии и пытаясь сохранить природное богатство нашей планеты, у построек формируется свой уникальный художественный образ. Инновационный и энергетически эффективный плавучий дом «Инах» (Inachus, 2010 г.), названный в честь речного бога согласно древнегреческой мифологии, был спроектирован студией Санитов (Sanitov studio) для речных путей Темзы в Лондоне [28].

Своеобразие океана у Ж. Верна наглядно проявляется в его трилогии о Капитане Немо. Здесь легко обнаруживается тождество «океан – мир». Причем, океан – это бескрайнее вселенское неосвоенное пространство, которому противопоставит остров (роман «Таинственный остров»), как место, преобразованное разумным трудом инженера Смита и его друзей, цивилизованное, освоенное. Этот остров похож на чудесный сказочный остров: благодаря усилиям героев вырастает на нем Гранитный дворец, появляются всевозможные диковинки (только не волшебного, а научно-технического характера). Это прообраз цивилизованного мира, который в будущем будет обретен человечеством с помощью научно – технического прогресса. Подводная лодка «Наутилус» была целиком электрифицирована, она движется и освещается электричеством. Электричество применяется здесь для приготовления пищи, для опреснения морской воды, для отопления и вентиляции кают, для защиты судна от неприятельского вторжения.

Нельзя не удивляться уверенности, с какой Жюль Верн в годы зарождения практической электротехники предвидел ее будущий расцвет: он писал об электродвигателе, об электроосветительных приборах различных типов, об электрической защите зданий, укреплений, судов тогда, когда эти изобретения едва только намечались. В романе «Замок в Карпатах» (1892 г.) есть описание действия громкоговорящего телефона и кинематографа, а в романе «Остров-вент» – (1896 г.) – описание передачи изображений через океан.

Подобные идеи не утратили своего значения, и нашли свое воплощение в настоящее время. Так, по силе творческого воображения и степени технико-технологической проработанности можно отметить, например, футуристическую плавующую лабораторию Sea Orbiter французского судостроителя Жака Ружери [29] (концептуальный проект выставлен на выставке World Expo 2012 в Корею (2012 г.)), которая, предположительно, будет автономно дрейфовать в океане, извлекая необходимую для функционирования энергию из солнечного света, ветра и волн. Основными задачами немногочисленного экипажа должно стать исследование Мирового океана, а также возможности людей жить длительное время под водой. Высота надводной части лодки составит 52 метра, столько же должно находиться под водой, где предполагается обустроить отсеки для проживания экипажа.

Еще одним примером может служить проект Моше Зварца [30]. В 2008 г. он предложил перенести торговые центры и парковки под каналы Амстердама, т.к. столица Нидерландов остро страдает от нехватки земли и существует опасность затопления территорий Северным морем. По его концепции, необходимо осушить каналы и построить под землей огромную парковку и торгово-развлекательный центр, а затем опять их наполнить. Эта идея дала толчок для создания уникальных подводных небоскребов. Например, Австралийская компания Arup Biometrics предложила проект плавучего сооружения Syph [30] прообразом которого послужили медузы. Морской метрополис состоит из островов, длинные «щупальца» которых уходят под воду. При помощи «щупалец» город добывает электричество, используя кинетическую энергию волн. Люди смогут проживать в тубусообразном гигантском отсеке, уходящем на глубину 400 метров. Принципиальное отличие этого проекта в том, что морской город должен стать частью экосистемы, не загрязняя окружающей природы.

Малайзийские дизайнеры оттолкнулись от этой идеи и предложили концепцию водного небоскреба перевернутого вверх дном Water Scraper (дословно «водоскреб»). Вершина его спускается вниз на несколько метров с плавучей платформы [31]. Один из разработчиков «водоскреба», малайзийский дизайнер Сарли Андре бин Саркум поясняет: «Его биологические щупальца обеспечивают морской фауне место для жизни и собираются в центре, вырабатывая кинетическую энергию движения». В нем располагается жилой комплекс, как и в австралийском проекте Syph. На верхней платформе могут расти деревья и находиться солнечные батареи для получения энергии.

Город экологичен и будет находиться полностью на самообеспечении. Энергия должна вырабатываться исключительно благодаря ветру, солнцу и волнам. Все продукты питания будут собственного производства. В нижнем отсеке расположатся фермы и плантации. «Земля все больше становится непригодной для проживания, поэтому людям следует приспособиться, если они хотят остаться на ней жить». – такое мнение высказал эколог Морис Пикоу, который напомнил общественности о важности футуристических проектов подводных городов [31].

Идея использования разности температур океанских вод на различной глубине для получения энергии, разработанная в 20-е годы французским физиком Жоржем Клодом, тоже была подхвачена Жюлем Верном. Об этом Клод говорит следующим образом: «Кто первый задумался над возможностью практически использовать этот любопытный факт из физики земного шара? Тот, кого принято считать лишь развлекателем юношества, но кто в действительности является вдохновителем многих научных исследователей, в частности моих: Жюль Верн. Ему был известен этот многозначный факт; он писал о нем в 1868 г. на страницах романа «20000 лье под водой». Он не только знал о нем, но и задумывался над возможностью его использовать. «Я мог бы, – говорит герой романа капитан Немо, получить электрический ток в замкнутом проводнике; погрузив проволоку в воду на разную глубину, я мог бы добыть ток, благодаря разности температур на этих глубинах» [23].

Жюль Верн признавал, что самое пылкое воображение не может опередить победного шествия науки и техники. «Все мои фантазии, все мечты, писал он, останутся далеко позади действительности. Наступит день, когда техника и наука превзойдут то, что создано моим воображением» [23, с. 8]. Известно, в частности, что подводная лодка «Наутилус», приспособленная для длительных погружений без дополнительной заправки и с предельной скоростью 50 узлов послужила прототипом для развития современных подводных лодок. Первую в мире атомную подводную лодку символично назвали «Наутилусом». В 2006 г. Компания Ecomos, известный производитель эксклюзивных плавательных средств, представила на выставке International Boat Show в Дубае проект подводной лодки «Наутилус», которая служит объектом для туристического бизнеса.

Примечательно, что образ корабля-дома – один из самых распространенных объектов в научной фантастике у Ж. Верна – создается, как правило, путем слияния в одно целое острова и корабля. При этом возникает оригинальный образ дома – острова, который очень высоко оценивается героями произведений: «И что за прелесть само это путешествие: вместе со своим домом, садом, парком и даже родным краем. Такой блуждающий остров, будь он на прочной основе и не тонущий, надо было бы признать самым удобным и чудесным экипажем, какой только можно себе вообразить», – заявляет одна из героинь романа «В стране мхов» [23]. Этот образ фактически является предсказанием будущего, а точнее, художественно выраженной мечтой, которая вдохновляла многие поколения судостроителей и архитекторов. В конечном счете, она нашла свое реальное воплощение.

На сегодняшний день данная идея активно поддерживается дизайнерами. Создание плавучих городов-государств разрабатывает организация Seasteading Institute, широко используя понтонные конструкции. Последние могут служить основой (платформой) для строительства различных плавающих объектов, в том числе дома или острова на воде. Все жилые объекты составляют характерное противопоставление неосвоенных просторов океана и острова как освоенного, а дома – корабля как предельно освоенного пространства. С этим, вероятно, связана и символика названий многих научно-фантастических произведений – «Таинственный остров», «Плавучий остров», «Остров доктора Моро», «Остров погибших кораблей», «Пылающий остров», «Обитаемый остров» и т.д.

Из реализованных зарубежных объектов интерес представляет многофункциональный комплекс плавучих островов расположенный на реке Ханган города Сеула (Южная Корея). Архипелаг состоит из трех плавучих островов: «Viva», «Tera», «Vista». Комплекс которых выстроен на воздушных понтонах. С целью обеспечения автономности существования указанного комплекса островов на крышах размещены солнечные панели, для выработки электроэнергии. На территории острова «Viva» располагаются торговые помещения, несколько ресторанов, кафе, конференц-зал, способный вместить свыше 700 человек [32].

В России опыт строительства жилых объектов на воде находится в начальной стадии развития. Тем более представляется ценным анализ европейской научной фантастики в ее социальном и техническом развитии. В ней раскрывается наука, которая смело входит в жизнь и расширяет возможности дизайнерского мышления, делая доступными для него такие области действительности, которые могут просматриваться только с помощью творческого воображения. Капитан Немо продолжая свой монолог об океане, говорит: «У него есть сердце, есть артерии, и я вполне согласен с ученым Мори, который открыл в мировом океане циркуляцию воды, столь же реальную, как циркуляция крови в жилах живого существа» [23, Т.4., с. 141].

«Научный» уклон метафоры намечает возможность ее реализации. Поскольку водные пространства только начинают осваиваться для создания общественной и жилой среды, очень важно с самого начала обеспечить их максимальную культур-

Библиографический список

1. Футуродизайн-89: Первая всесоюзная конференция по проблемам проектного прогнозирования: материалы конф., совещаний. – М., 1990.
2. Калининцева, М.М. Техническая эстетика и дизайн. Словарь / М.М. Калининцева, М.В. Решетовапод; ред. М.М. Калининцева. – М., 2012.
3. Анненский, И.О. О формах фантастического у Гоголя // Книга отражений. – М., 1979.
4. Лем, С. Фантастика и футурология: в 2 кн. – М. 2004. – Кн. 1.
5. Захаров, В. Условность и фантастика // Жанр и композиция литературного произведения. – Петрозаводск, 1986.
6. Ильенков, Э. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. – М., 1964. – Вып. 6.
7. Гегель, Г.Ф. Эстетика. – М., 1968. – Т. 1.

ную и природную экологичность, что делает жилье на воде психологически комфортным и снижает негативное воздействие на окружающую среду. Учитывая высказанное, для дизайнерского проектного мышления техническая сторона проблемы, художественно – образная и экологическая являются неразделимыми.

XX век расширил пространственные, временные и информационные границы исследований. В настоящее время большинство инновационных дизайн-объектов размещены в интернетных источниках. В соответствии с этим глубокие исследования в области дизайна не могут не учитывать информацию, размещенную на сайтах современных проектных компаний. Для настоящего исследования, к примеру, представляет интерес футуристический проект «Ковчег» (2011 г.) студии Александра Ремизова [33].

Задачей проекта было создание комфортной среды обитания для человека. Биоклиматическое здание, оснащенное автономной системой жизнеобеспечения, разработано как ответ на возможное изменение климата на планете и представляет собой единую энергетическую систему с бесперебойным энергообеспечением на основе использования альтернативных источников энергии (энергетическая концепция проекта разрабатывалась академиком Львом Бритвиным). Общая площадь здания 14800 м. кв.

Наводная часть корабля представляет собой сферическую структуру с эллипсоидным основанием у поверхности воды. Вся наружная часть дома выполнена из стеклообразных пластин, скрепленных между собой специальными металлическими профилями, расположенными по периметру. Пластины выполнены из этилтетрафлуорэтилена (EFTe) – прозрачного, легко утилизируемого, самоочищающегося материала, по всем потребительским характеристикам превосходящего стекло. профили металлические скрепляющие являются накопителями солнечной энергии, используемой в дальнейшем для нагрева воды, и резервуарами для дождевой воды. Центр корабля содержит сквозной арочный проем для швартовки кораблей.

Обладая высокими функциональными качествами, наружная часть дома отличается лаконичностью и визуальной устойчивостью всей композиции. Поверхность дома органично вписывается не только в водные и воздушные пространства окружающей среды, но и ландшафт береговой линии. Подобная конструкция обладает высокими эстетическими свойствами, не вступающими в противоречие с распространенными в России купальными формами. Выполненный в подобном стиле «Ковчег», обеспечивающий широкий обзор специальными линзами, представляет интерес, по-видимому, не только для больших морских пространств, но и уникальных заповедных мест, таких как Байкал.

Внутреннее пространство дома включают в себя входную зону с площадкой (в том числе для пришвартовывания яхт), функциональную зону с медицинским пунктом, зону отдыха в которой особое внимание привлекает зимний сад. Последний, разбит в центральной части комплекса, подобно садам Семирамиды, связывает между собой этажи и переходит на внешние ступенчатые террасы.

Наряду с футуристическими проектами представляют интерес уже существующие современные экологические комплексы, инфраструктура которых располагается на плавучих основаниях и площадках. Примером может служить гостинично-развлекательный комплекс «Малибу» [34] расположенный на Пироговском водохранилище Московской области.

В структуру комплекса входят три корпуса: фрегат «Черная жемчужина», «Корпус «Немо», и отель Малибу. Все корпуса взаимосвязаны единым причалом. На территории комплекса расположены вертолетная площадка, спортивные и детские развивающие комплексы.

Сами названия указанных зданий свидетельствуют о тесной связи современных дизайнерских идей с научно-фантастическими образами плавающих жилых объектов XIX века.

8. Холл, Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве. – М., 2004.
9. Аркин, Д. Татлин и «Летатлин» // Советское искусство. – М., 1932. – № 17/155.
10. Арцеулов, М. О «Летатлине» // Бригада художников. – М., 1932. – № 6.
11. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.
12. Тамарченко, Е. Факт и фантастика. Поиск – 90. – Пермь, 1990.
13. Фокин, С.Л. Философ-вне-себя. Жорж Батай. – СПб., 2002.
14. Лиотар, Ж.-Ф. (1979) Состояние постмодерна; пер. с франц. Н.А. Шматко. – М.; СПб., 1998.
15. Деррида, Ж. Поля философии; пер. с фр. Д. Кралечкина. – М., 2012.
16. Самарская, Е. Жан Бодрийяр и его вселенная знаков // Бодрийяр Жан. Общество потребления. Его мифы и структуры. – М., 2006.
17. Фуко, М. О трансгрессии // Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. – СПб., 1994.
18. Мелетинский, Е.М. Мифы древнего мира в сравнительном освещении. – В кн.: Типология и взаимодействие литератур древнего мира. – М., 1971.
19. Лосев, А.Ф. Античная мифология в ее историческом развитии. – М., 1957.
20. Geerdts, H.J. Meeressymbolik in Goethes Schffen. – In: Studien zur Literaturgeschichte und Literaturtheorie. – Berlin, 1970.
21. Шкловский, В. Тетива. О несходстве сходного. – М., 1970.
22. Эдмон и Жюль де Гонкур. Дневник. Записки о литературной жизни: в 2 т.; пер. с франц. – М., 1964. – Т. 1.
23. Верн, Ж. Собр. соч.: в 12 т. – Л., 1956. – Т. 6.
24. Уэллс, Г. Собрание сочинений: в 15 т. – Л., 1964. – Т. 4.
25. Поморов, С.Б. Второе жилище горожан или дом на природе. – Новосибирск, 2004.
26. Уваров, А.В. Автореферат диссертации. Экологический дизайн: опыт исследования процессов художественного проектирования. – М., 2010.
27. Шумская, О.Р. Предпосылки возникновения сред обитания на воде в странах Европы // Актуальные проблемы искусствознания (дизайн, декоративно-прикладное, монументально-декоративное и изобразительное искусство и архитектура): сборник тезисов. – М., 2013.
28. Casa barco Inachus de Sanitov Studio [Э/р]. – Р/д: <http://decoarq.com/casa-barco-inachus-de-sanitov-studio/>
29. [Э/р]. – Р/д: <http://www.dezeen.com/2012/06/27/searobiter-by-jacques-rougerie>
30. Терентьев, А. Как выжить на дне. Проекты архитекторов [Э/р]. – Р/д: <http://x-files.org.ua/news.php?readmore>
31. Подводная архитектура. [Э/р]. – Р/д: http://design.3doma.ua/news/1657484-podvodnaya-arkhitektura_.html
32. Vista, Viva, Terra – плавание острова в Сееле [Э/р]. – Р/д: <http://zona-k45.ru/travel/3975-vista-viva-terra-plavuchie-ostrova-v-seule.html>
33. Ремизов, А. Биоклиматическое здание с автономной системой жизнеобеспечения [Э/р]. – Р/д: <http://remistudio.ru/ru/pages/52.htm>
34. Гостиничный комплекс «Малибу» [Э/р]. – Р/д: <http://www.octopusreefs.ru/гостиничный-комплекс>

Bibliography

1. Futurodizayn-89: Pervaya vsesoyuznaya konferenciya po problemam proektnogo prognozirovaniya: materialih konf., sovethaniy. – М., 1990.
2. Kalinicheva, M.M. Tekhnicheskaya ehstetika i dizayn. Slovarj / M.M. Kalinicheva, M.V. Reshetovapod; red. M.M. Kalinicheva. – М., 2012.
3. Annenskiy, I.O. O Formakh fantasticheskogo u Gogolya // Kniga otrazheniy. – М., 1979.
4. Lem, S. Fantastika i futurologiya: v 2 kn. – М. 2004. – Т. 1.
5. Zakharov, V. Uslovnostj i fantastika // Zhanr i kompoziciya literaturnogo proizvedeniya. – Petrozavodsk, 1986.
6. Ilenkov, Eh. Ob ehsteticheskoy prirode fantazii // Voprosih ehstetiki. – М., 1964. – Vihp. 6.
7. Gegelj, G.F. Ehstetika. – М., 1968. – Т. 1.
8. Khol, Dzh. Slovarj syuzhetov i simvolov v iskusstve. – М., 2004.
9. Arkin, D. Tatlin i «Letatlin» // Sovetskoe iskusstvo. – М., 1932. – № 17/155.
10. Arceulov, M. O «Letatline» // Brigada khudozhnikov. – М., 1932. – № 6.
11. Losev, A.F. Filosofiya. Mifologiya. Kuljtura. – М., 1991.
12. Tamarchenko, E. Fakt i fantastika. Poisk – 90. – Perm, 1990.
13. Fokin, S.L. Filosof-vne-sebja. Zhorzh Batay. – SPb., 2002.
14. Liotar, Zh-F. (1979) Sostoyanie postmoderna; per. s franc. N.A. Shmatko. – М.; SPb., 1998.
15. Derrida, Zh. Polya filosofii; per. s fr. D. Kralechkina. – М., 2012.
16. Samarskaya, E. Zhan Bodriyyar i ego vselennaya znakov // Bodriyyar Zhan. Obchestvo potrebleniya. Ego mifi i strukturih. – М., 2006.
17. Fuko, M. O transgressii // Tanatografiya Ehrosa: Zhorzh Batay i francuzskaya mihslj sereдинih XX veka. – SPb., 1994.
18. Meletinskiy, E.M. Mifi drevnego mira v sravniteljnom osvethenii. – V kn.: Tipologiya i vzaimodeystvie literatur drevnego mira. – М., 1971.
19. Losev, A.F. Antichnaya mifologiya v ee istoricheskom razvitii. – М., 1957.
20. Geerdts, H.J. Meeressymbolik in Goethes Schffen. – In: Studien zur Literaturgeschichte und Literaturtheorie. – Berlin, 1970.
21. Shklovskiy, V. Tetiva. O neskhodstve skhodnogo. – М., 1970.
22. Ehdmon i Zhyulj de Gonkur. Dnevnik. Zapiski o literaturnoy zhizni: v 2 t.; per. s franc. – М., 1964. – Т. 1.
23. Vern, Zh. Sobr. soch.: v 12 t. – L., 1956. – Т. 6.
24. Uehlls, G. Sobraie sochineniy: v 15 t. – L., 1964. – Т. 4.
25. Pomorov, S.B. Vtoroe zhilihe gorozhan ili dom na prirode. – Novosibirsk, 2004.
26. Uvarov, A.V. Avtoreferat dissertacii. Ehkologicheskij dizayn: opit issledovaniya processov khudozhestvennogo proektirovaniya. – М., 2010.
27. Shumskaya, O.R. Predposilki voznikoveniya sred obitaniya na vode v stranakh Evropih // Aktualnihe problemih iskusstvoznaniya (dizayn, dekorativno-prikladnoe, monumentalno-dekorativnoe i izobraziteljnoe iskusstvo i arkhitektura): sbornik tezisov. – М., 2013.
28. Casa barco Inachus de Sanitov Studio [Eh/r]. – R/d: <http://decoarq.com/casa-barco-inachus-de-sanitov-studio/>
29. [Eh/r]. – R/d: <http://www.dezeen.com/2012/06/27/searobiter-by-jacques-rougerie>
30. Terentjev, A. Kak vihzhit na dne. Proekti arkhitektorov [Eh/r]. – R/d: <http://x-files.org.ua/news.php?readmore>
31. Podvodnaya arkhitektura. [Eh/r]. – R/d: http://design.3doma.ua/news/1657484-podvodnaya-arkhitektura_.html
32. Vista, Viva, Terra – plavuchie ostrova v Seule [Eh/r]. – R/d: <http://zona-k45.ru/travel/3975-vista-viva-terra-plavuchie-ostrova-v-seule.html>
33. Remizov, A. Bioklimaticheskoe zdanie s avtonomnoj sistemoy zhizneobespecheniya [Eh/r]. – R/d: <http://remistudio.ru/ru/pages/52.htm>
34. Gostinichniy kompleks «Malibu» [Eh/r]. – R/d: <http://www.octopusreefs.ru/gostinichniy-kompleks>

Статья поступила в редакцию 21.02.14

УДК 792.8

Ryazanova Yu.Yu. THE EFFECT OF DIFFERENT TYPES OF ARTS ON THE BALLET AND ITS EXPRESSIVE MEANS IN THE XX CENTURY. The article is dedicated to changes in the ballet theater of XX century, which occurred under the influence of experiments and discoveries in related fields of arts: music, painting and sculpture, literature, cinema, opera and drama theater, etc. The paper also traces and forms a system of the main trends in the development of choreography in this direction.

Key words: new artistic media, ballet of XX century, various forms of arts, synthesis of arts.

Ю.Ю. Рязанова, ассистент Российского университета театрального искусства – ГИТИС, педагог-балетмейстер ГБОУ ЦДТ «На Вадковском», г. Москва, E-mail: junyaagness@mail.ru

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА НА БАЛЕТНЫЙ ТЕАТР И ЕГО ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В XX ВЕКЕ

В статье автор анализирует изменения в балетном театре XX в., которые произошли под влиянием экспериментов и открытий в смежных областях искусств (музыке, живописи и скульптуре, литературе, кинематографе, оперном и драматическом театре и т.д.). В работе прослежены и систематизированы основные тенденции развития хореографии в этом направлении.

Ключевые слова: новые художественные средства, балетный театр XX века, различные виды искусства, синтез искусств.

Различные виды искусства всегда были связаны друг с другом, что изначально было определено их общим истоком развития. Иногда прямо, иногда опосредованно, но художественные приемы, выразительные средства, темы, формы переходили из одной сферы в другую, видоизменяясь, смешиваясь, приобретая новые черты или трансформируясь, уже согласно законам того или иного вида искусства. В XX веке процессы заимствования, переработки и трансформации всего нового и интересного, что было в смежных областях искусств, приобрели еще больший масштаб и активность. Хореографическое искусство в поисках нового языка и эстетики также обратилось к смежным сферам, заимствуя и осваивая у музыки, литературы, живописи, скульптуры, оперного и драматического театра, а позже у кино и телевидения открытия и новые средства создания художественного образа. Процессы ассимиляции и возникновения новых вариантов синтеза искусств в хореографии продолжают и сегодня, что делает исследование этих процессов весьма актуальным.

Некоторые вопросы влияния различных искусств на хореографию в XX в. были затронуты в работах В. Красовской (Статьи о балете, 1967; Балет сквозь литературу, 2005), П. Карпа (Балет и драма, 1980), ряде монографий и статей В. Ванслово, монографии Ю. Чурко (Линия, уходящая в бесконечность, 1999), Ю. Абдокова (Музыкальная поэтика хореографии, 2009) и др. Однако работ, специально посвященных проблеме влияния других искусств на хореографию в XX в. на сегодняшний день не существует. В данной статье предпринята попытка более подробного анализа заимствования балетным театром художественных приемов из других видов искусств, что пока является мало разработанной областью в искусствоведении и открывает значительные перспективы для исследований. Также в статье предложена авторская классификация художественных приемов постановочной работы, присвоенная хореографическому образу.

Современное танцевальное искусство проявляет склонность к использованию всевозможных приемов, взятых из других видов искусства: пение, декламация, видеоматериал, речь, музыка, аксессуар, просто шум и т.д. Хореография использует принципы композиционного построения, заимствованные из музыки (например, полифония, или форма сонатного аллегро); из кино – монтаж, рапид, крупный план, наложение планов; из скульптуры – позировку, образные реминисценции; из современной литературы – композиционные разрывы, удлинение переходов, многомерность, скопление разнородных элементов и т.д. Влияние приемов, заимствованных из других видов искусств, проявлялось в двух плоскостях. Во-первых, идеи, разработанные другими видами искусств, вдохновляли балетмейстеров на создание хореографических образов, во-вторых, балетный театр заимствовал ряд приемов и выразительных средств для создания своих художественных образов, о чем будет сказано ниже.

У музыки хореография заимствовала художественные приемы в XX веке, как ни у какого другого вида искусства. Освоив полифонию, принципы симфонической драматургии, формы различных разработок основной темы (с конца XIX века до первой трети XX), хореография устремилась вслед за музыкой к изучению серии, алеаторики, атональности и других авангардных направлений.

Музыкальный импрессионизм (прежде всего, К. Дебюсси, а также М. Равеля, А. Скрябина, отчасти И. Стравинского) дал балетмейстерам (в частности, М. Фокину и К. Голейзовскому, а после это стало практикой и для других мастеров) новые приемы композиции, такие как создание независимых одновременных пластических партий в одном ансамбле (сцены с масленичной толпой в «Петрушке», сцена оргии в «Шехеразаде» в поста-

новке М. Фокина), зыбкость, неустойчивость поз, формы, соответствующие зыбкости, мимолетности атмосферы музыкальной ткани («Лебедь» М. Фокина, «Печальная птица», «Нарцисс» К. Голейзовского), непрерывная смена движений, перетекание из одной позы в другую («Скрябиниана» К. Голейзовского).

Увлечение джазом, синкопированными ритмами, стилизованные особенности этого направления музыки нашло отражение в творчестве различных балетмейстеров (Дж. Роббинса, Дж. Балланчина, М. Бежара, Р. Пети и др., а среди отечественных можно назвать Л. Якобсона и В. Вайнонена). Прежде всего, это сказалось на лексике танцевального языка. Стали использоваться резкие, акцентированные повороты и позы в окончании танцевальной фразы, неожиданное смещение акцентов с одного движения на другое, разнообразное использование синкоп в танцевальных комбинациях, применение полиритмии и изолированных движений разными частями тела. Что-то привносилось в балет из джазового танца, но многие приемы пришли непосредственно из музыки, особенно, когда композиторы, работающие на основе классической музыки, стали активно использовать элементы джаза в своих произведениях, а балетмейстеры ставить балеты на них. В качестве примеров можно привести балеты Дж. Балланчина «Рубины» (на «Каприччио» И. Стравинского), «Айве-зиана» (на музыку Ч. Айвза), «Не все ли равно» (на музыку Дж. Гершвина), «Четыре темперамента» (на музыку П. Хиндемита), постановки Дж. Роббинса «Сюита «Вейтсайдская история» (на музыку Л. Бернстайна), «Нью-Йорк экспорт: опус джаз» (на музыку Р. Принца), целый ряд постановок М. Бежара и т.д.

Поиски композиторов в области серийной музыки, а затем и в алеаторике (ставящей в основу музыкальной композиции случайность) натолкнули балетмейстеров на мысль, что хореографическая композиция так же может строиться, не зависимо от логики и фантазии постановщика. Первым идею «случая», «случайности» применил М. Каннингхем, работавший с Дж. Кейджем, одним из основоположников алеаторики в музыке. Пользуясь «теорией случайности» Каннингхем бесконечно расширил круг движений и их возможных комбинаций в танце. Казалось, несоединимые движения разных частей тела он смог соединить в единые танцевальные формы, что давало совершенно неожиданный характер танцу. Определяя направление движения и место на сцене таким же способом с помощью «случая», он кардинально изменил представления о пространстве и времени. Кроме того, хореограф считал, отталкиваясь в этом также от точки зрения Дж. Кейджа, что музыка, хореография и сценическое оформление должны существовать независимо друг от друга.

Идеи и эксперименты Мерса Каннингхема были использованы не только хореографами, работавшими в области современного танца, но и теми, кто в своих постановках основывался на языке классического танца. Сегодня такие композиционные приемы в балетных постановках, как обособленные друг от друга танцевальные партии исполнителей, танцующих на сцене одновременно; отсутствие приоритета фронтального ракурса, лицом к зрителю; более полное использование сценического пространства, в том числе нецентральных участков сцены; независимые друг от друга музыкальный и пластический ряды и т.д. можно встретить в спектаклях таких балетмейстеров как У. Форсайт, Дж. Ноймайер, И. Киллиан, Н. Дуато, А. Ратманский и др.

Другим важным моментом, который необходимо обозначить как прямое влияние электронной, серийной, атональной и другой авангардной музыки на балетный театр, стало изменение в отношении к задачам, как музыки, так и танца. Идея о том, что музыка не должна ничего выражать, изображать и ни о чем рассказывать, что музыка может рассказать только о музыке (эти мысли были озвучены еще И. Стравинским, а уже позже получили полное воплощение в творчестве композиторов второй

половины прошлого века) трансформировалась в хореографии в одну из основополагающих идей танца эпохи постмодерн – содержанием танца должен быть сам танец. Эта мысль также отразилась и на балетном театре, где сегодня балетмейстер может быть свободен не только от сюжета, но и от любого конкретного содержания. 1965 году на основе ранее заявленных идей И. Райнер создает свой «Нет Манифест», в котором была сформулирована стратегия по «демистификации» танца: «Нет – зрелищности, нет – виртуозности, нет – перевоплощению, магии и иллюзиям, нет – очарованию и превосходству образа звезды, нет – героическому и антигероическому, нет – макулатурной образности, нет причастности исполнителя или зрителя, нет – стилю, нет – манерности, нет – обольщению зрителя уловками исполнителя, нет – эксцентричности, нет – трогательности или возможности быть тронутым». Манифест Ивонн Райнер, отвергающий все костюмы, сюжеты и «показуху» ради сырого, необработанного движения, в сущности, был направлен против плохого театра, в который легко может превратиться любая хореография, если в ее основе лежит все что угодно, но только не работа с движением, не формотворчество [1, с. 120].

Литература XX века также оказала значительное влияние на многие виды искусства, в том числе и на балетный театр. Художественные приемы, ключевые понятия, основные моменты в композиции в литературе модерна и постмодерна, такие как ирония, самоирония, цитирование, интертекст, пастиш, техника «двойной кодировки», инверсия, «мерцание смыслов», фрагментарность и принцип произвольного монтажа, нарушение пропорций и дисгармоничность, разрушение традиционных жанров и смешение жанров, алогичность и торжество иррационального начала, примат трагического над идеальным и т.д., получили свое переосмысление в балетном театре и оказали огромное воздействие на формирование у балетмейстеров современных художественных средств и приемов в хореографии.

Одним из наиболее значительных художественных приемов, пришедших из литературы и взятых на вооружение в XX веке не только балетом, но и другими искусствами (например, живописью и музыкой), стало цитирование (или цитация). Здесь можно говорить о трех разновидностях цитирования: цитате, автоцитате и псевдоцитате. В любом из трех случаев посредством цитации автор осознанно вводит новый смысловой пласт в свое произведение, отсылает реципиента к уже известному, проводит параллели и сопоставления. При этом существуют и различия в разновидностях цитации. Цитата – это прямое заимствование из произведения другого автора, например, фрагменты партий из балетов, в которых выступал В. Нижинский в постановке Дж. Ноймайера «Нижинский». Автоцитата – это цитирование автором фрагментов своих собственных произведений. С такими автоцитатами можно встретиться во многих поздних балетах М. Бежара, где балетмейстер специально отсылает к своим предыдущим постановкам, создавая многослойные смысловые ассоциации. Псевдоцитаты – цитаты не буквальные, а воссоздающие язык, форму, эмоциональный импульс, который соответствует стиливое самобытности того или иного автора или исторического стиля, но при этом создающие иллюзию точного цитирования. Подобных псевдоцитат много в балетах самых разных хореографов. В качестве примеров можно вспомнить «Синюю бороду» М. Фокина или «Теолнду» К. Голейзовского, где намеренно использовались характерные для классического академического стиля комбинации, танцевальные движения и фразы, пантомима. Или более тонкая цитация Дж. Баланчина в «Драгоценностях» («Изумруды» – стиль французского балета, «Рубины» – американского, «Бриллианты» – русской балетной традиции).

Помимо цитаты балетмейстеры (одновременно с художниками, музыкантами, режиссерами театра и кино) стали использовать образные реминисценции. Это также как и в литературе, и в кино, и в живописи давало возможность воссоздания образной конструкции художественного произведения другого автора (не важно, в какой области искусства). Примеры образных реминисценций в балете XX века – «Триптих на темы Родена» (хореография Л. Якобсона), «Балле империяль» (хореография Дж. Баланчина), «Евангельские гимны» (хореография Л. Мясина) и другие.

Ирония, самоирония, пародии и пастиш также вошли в арсенал выразительных средств балетного театра. Отдельно можно выделить серию балетов балетмейстера Матс Эка («Жизель», «Лебединое озеро», «Спящая красавица»), где можно говорить

о всех этих приемах, которые художественно осмысленно и разнопланово использованы автором. Другим примером иронии и самоиронии в качестве приемов, не только определяющих атмосферу и стиль, но также в значительной мере и сам пластический язык постановки, можно назвать «Шесть танцев» И. Килиана на музыку В.А. Моцарта или «Симфония в ре» на музыку И. Гайдна.

«Мерцание смыслов», техника «двойной кодировки», намеки, многослойность – эти приемы получили широкое распространение в творчестве самых разных балетмейстеров, особенно, если они отталкивались при постановке от литературных источников. В качестве ярких примеров балетов с многослойными уровнями восприятия, специально заложенной возможностью многозначной интерпретации, требующих глубокой подготовки для восприятия всех уровней смыслов можно назвать ряд балетов Дж. Ноймайера («Ромео и Джульетта», «Отелло», «Гамлет», «Сон в летнюю ночь», «Чайка», «Нижинский», «Пер Гюнт», «Русалочка» и др.), балеты М. Бежара («Мальро», «Дом священника», «Нижинский – клоун Божий» и др.), «Ярославна» О. Виноградова, ряд постановок Б. Эйфмана («Красная Жизель», «Братья Карамазовы», «Идиот», «Анна Каренина», «Роден»).

Отдельно надо отметить влияние литературы и новых композиционных приемов в этой области на построение фабулы балетов в XX веке, их либретто. Отсутствие четко выраженного сюжета, перестановка в любом порядке частей произведения, их несоразмерность, смешение жанровых и стилистических признаков, алогичность и многое другое – все это нашло отражение сначала в сюжетной линии балета, а затем и опосредованно в композиционных приемах постановки уже непосредственно хореографической линии балетных спектаклей.

Развитие живописи и скульптуры в XX в., поиски художников в разных стилях и техниках, неожиданные и порой шокирующие эксперименты в этих областях отразились и на остальных видах искусства.

Одним из самых значительных композиционных приемов, которые стали использовать в других искусствах, в том числе и в хореографии, стал коллаж – «метод (техника) волевой деструкции зримого мира для последующего конструирования нового образа этого мира из частей, осколков, обломков, из изображений и материальных предметов» [2, с. 471] и т.д. Как пишет С.П. Батракова: «Открытие коллажа – решительный шаг к освобождению художника от необходимости следовать иллюзорной достоверности образа» [2, с. 471]. Эту технику взяли на вооружение и композиторы, и балетмейстеры. Что касается балетного театра, то он смог использовать коллаж сразу в трех составных синтетического образа балетного спектакля – в сценическом оформлении, музыке и собственно хореографии (яркий пример – постановки М. Бежара).

Впервые в балете в качестве сценического оформления (впрочем, определяющего концепцию спектакля) это было сделано П. Пикассо в «Параде» для «Русских балетов» С. Дягилева. Позже многие художники, создавая оформление для балетного спектакля, использовали эту технику (П. Челищев, С. Дали, А. Дерен и др.). Что касается музыки, то музыкальные коллажи стали использовать еще раньше, а уже с 20-х годов прошлого столетия это стало обыденной практикой при создании балета наряду с выбором цельного произведения или написания музыки специально для задуманного спектакля (так, музыкальные коллажи постоянно практиковались в постановках М. Бежара и Б. Эйфмана).

Появление все новых авангардных направлений в живописи и скульптуре (модернизм, абстракционизм, кубизм, сюрреализм и др.) подсказывали и новые принципы создания хореографического образа. Так, кубизм оказал влияние на использование в хореографической лексике подчеркнуто геометризованных основных композиций, угловатых движений, острых углов и линий в графическом рисунке пластики. Абстракционизм, в свою очередь, повлиял на тенденцию создания абстрактных танцевальных композиций, которые должны были определенным сочетанием цвета и формы (также как в живописи и скульптуре) вызывать определенный ассоциативный ряд у зрителя без какого-либо заданного сюжета. Современный балетный театр переработал под себя и один из главных моментов сюрреализма – аллюзии и парадоксальное сочетание форм (это сегодня можно наблюдать во многих балетных спектаклях современных хореографов, например, «Лабиринт» Л. Мясина, «Сон в летнюю ночь», «Иллюзии как «Лебединое озеро» Дж. Ноймайера,

«Мутации» М. Бежара, «Красная Жизель», «Русский Гамлет» Б. Эйфмана и др.).

Театр, как драматический, так и оперный, как близкий к балетному театру виды зрелища, всегда оказывали влияние друг на друга в той или иной области. Однако с начала прошлого столетия все процессы взаимовлияния ускорились, стали заметнее, быстрее, интенсивнее.

Гротеск, как выразительное средство театрального искусства появилось достаточно давно, но в театр XX века было принесено именно В. Мейерхольдом. Как точно сформулировал сущность гротеска венгерский драматург И. Эркенъ: «Гротеск – это реакция XX столетия на XIX век и предшествующие времена. Смысл, суть и противоречия нашего времени лучше всего сформулировать языком гротеска» [3, с. 32-33]. Новое развитие гротеск получил и в балетном театре. Он стал уже не просто краской в характерной партии того или иного героя, но одним из ярких и важных средств выразительности, которым подчас могла решаться практически вся хореографическая часть спектакля (например, «Парад» в постановке Л. Мясина или «Клоп» в постановке Л. Якобсона).

Другой прием, о котором необходимо упомянуть – использование маски. В начале прошлого века маска, арлекинада стали одними из важнейших театральных форм и приемов, сначала в драматическом театре, а потом уже заимствование перешло и в балетные спектакли («Петрушка» М. Фокина, «Пьеро и маски», Б. Романова, «Пульчинелла» Л. Мясина, «Пульчинелла» Ф. Лопухова и др.). Помимо старинных масок режиссеры стали создавать и использовать современные маски (типажи). Одним из первых к этой теме обратился Н. Форреггер, параллельно многие балетмейстеры также работали в этом направлении. На Западе можно с оговорками назвать такие постановки, как «Лани», «Голубой экспресс» Б. Нижинской (где герои даже имели имена Спортсмен, Хозяйка, Девушка в синем, и служили своеобразной маской-типажом современных людей определенных слоев общества). В отечественном балете эта тема была представлена в таких балетах, как «Клоп» Л. Якобсона, «Золотой век» (как в первой своей постановке, так отчасти и в постановке Ю. Григоровича), и в спектаклях Я. Голейзовского («Смерч») и Ф. Лопухова («Красный вихрь»).

Остранение, обнажение театральных приемов были привнесены в театр XX века В. Мейерхольдом, Б. Брехтом (каждым по-своему, соответственно специфике их видению театра). Балетмейстеры сознательно учитывая этот опыт, или интуитивно включая его в свои работы, тоже стали использовать эти приемы и принципы в своих балетах. Отсюда трактовка «Ночи на Лысой горе» как скоморошского позорища Ф. Лопуховым, где артисты на глазах у зрителей готовились к представлению и разыгрывали его. Этот опыт был близок к экспериментам В. Мейерхольда в ряде его спектаклей (прежде всего «Мистерии-буфф»). В балете «Клоп» Л. Якобсон приблизил одновременно и к концепции театра Б. Брехта и театра В. Мейерхольда. «Масштаб и характер показа сродни эпическому театру Маяковского, Мейерхольда, Брехта. Этот театр – не отображающее зеркало, а увеличивающее стекло. На глазах у зрителя строятся образы, актеры-танцовщики избегают внутреннего перевоплощения, отчуждаются от исполняемого персонажа, общаются со зрительным залом. Возникает дистанция между актером и образом, открыто определяется отношение к образу. Законы хореографического действия наглядно устанавливает главный и самый активный герой своего спектакля – Маяковский. Это в его творческом сознании зреют образы, отчуждаются, начинают жить собственной жизнью. Он подталкивает, одергивает созданных им персонажей, пробует повести так и этак, озабоченно прикидывает, наблюдает, гневно комментирует» [4, с. 65], – писал Д. Золотницкий, описывая эту постановку, резко выделявшуюся своими новаторскими приемами.

В опере эксперименты с композицией, формой, сценографией, либретто во второй половине XX века стали не менее радикальными, чем в театре драматическом. Балетный театр получил возможность учиться здесь возможности экспериментатора в форме и соединения режиссерской концепции (часто весьма нестандартной) и музыкальной драматургии.

Под влиянием музыки в середине века (в частности, алеаторики и экспериментов, в первую очередь, Дж. Кейджа) в театре возникла новая форма представления – хэппенинг. Поста-

новки ряда зарубежных хореографов стали с этого времени строиться по принципу хэппенинга, где действие алогично, случайно, неожиданно даже для самих постановщиков. Смещение различных театральных элементов и сочетание их с жизненными объектами и явлениями – отличительный признак хэппенинга. Столь же характерно отсутствие сюжета и логической связи между его отдельными частями. Эпизоды в хэппенинге соотносятся между собой скорее композиционно или эмоционально, нежели подчиняясь логике. В отличие от пьесы или спектакля, хэппенинг часто являет несколько образов или театрализованных эпизодов одновременно, причем, каждый несет свою собственную «идею». В подобных постановках часто применяются идеи теории относительности А. Эйнштейна об отсутствии в мире устойчивой точки и всеобщей изменчивости, случайности. Наиболее интересные эксперименты в этом направлении были сделаны М. Каннингемом в серии пластических композиций под названием «Случай», построенных на принципе случайности, когда порядок того или иного движения определяется независимо от логики и воли постановщика (сначала хореограф использовал для этого игральный кубик, а затем компьютер). По такому же принципу построен и его балет «Меня шаг», состоящий из большого числа дуэтов, трио, квинтетов и секстетов. Все части этой постановки могут исполняться, по замыслу балетмейстера, в любой последовательности. Искания в этой области были продолжены участниками группы «Джадсоновский танцевальный театр». Их спектакли практически всегда предполагали вовлечение зрителей в процесс, неожиданность результата для всех, в том числе, и для постановщика.

Другими разновидностями форм организации театрального действия, на возникновение которых повлияло телевидение – стали перформанс и акция.

Элементы перформанса и хэппенинга применял в своих спектаклях М. Бежар, создавая свой «тотальный театр танца» (о чем мы скажем еще, рассматривая влияние телевидения на хореографию).

По принципу заданной импровизации (т.е. как раз вариант перформанса, где задано начало и определены векторы движения, но нет четкой структуры, срежиссированной балетмейстером) ставит некоторые свои балеты и У. Форсайт. Как он сам отмечает: «Наше отличие от традиционного балета состоит в том, что мы больше обращаем внимание на начало движения, чем на его окончание» [5, с. 14]. В ряде своих постановок У. Форсайт задает начало танца и векторные траектории, через которые его танцовщики должны «разрешить» начальное задание. То есть, используя векторы, танцовщики должны сами изобретать переходы из одного кадра в другой. Итогом подобного метода работы стали уже в XXI веке его перформансы «Человеческие права», «Ты сделала из меня монстра» и др.

Заимствования балетным театром из театра драматического произошло также и в области организации самой труппы и в способе ее работы. В начале XX в. начинают появляться камерные театры, ориентированные на немногочисленные публические, экспериментальную работу, постановки в формате малых форм и более близкое взаимодействие со зрителем. Постепенно это пришло и в балет, достаточно назвать «Камерный театр» под руководством К. Голейзовского (параллель к драматическому «Камерному театру» А. Таирова), «Молодой балет» в Петербурге в 20-х годах прошлого века, также начиная с 20-х годов многочисленные труппы и балетные компании по всему миру, в нашей стране подобные балетные труппы вновь стали получать распространение в последней четверти прошлого века («Ансамбль классического балета», Камерный балет «Москва» и т.д.).

Говоря о влиянии театральных приемов, необходимо отметить ряд важных моментов: через драматический и оперный театр в балет пришли «система Станиславского» (спектакли целого направления – хореодрамы – основывались на таких понятиях как «идея», «сквозное действие», «сверх-задача роли» и т.д.), поиски В. Мейерхольда в области биомеханики, его находки в области условного театра. Влияние оказали на балет и такие знаменитые режиссеры, как М. Чехов, Е. Гротовский, П. Брук, Ю. Любимов и др. Однако это влияние было опосредованным и проявлялось в общих тенденциях, темах, взгляде на театральное искусство разных направлений.

В первой трети XX века, в поисках нового языка и художественных приемов хореографическое искусство обратилось

к эстраде и цирковому жанру. Концентрированность, современность и доходчивость художественных выразительных средств, злободневность, острая общественно-политическая актуальность затрагиваемых тем, элементы юмора, сатиры и публицистики, оригинальность замысла и подачи материала – все эти черты, присущие эстраде, балетному театру требовалось изучить и трансформировать для освоения современной темы, преобразования лексического языка, расширения выразительных возможностей.

Эстрадное искусство стало в 20-е гг. своеобразной экспериментальной лабораторией (благодаря ее специфике – более мобильной, чем театр) для многих видов искусства, в том числе и для хореографии. Здесь велись поиски в эксцентрике, народном площадном театре, акробатике, спорте, плакате, политгаитации, пантомиме.

Именно на сцене эстрады пробоваались различные акробатические элементы и виртуозные поддержки, позволяющие создать образ здорового, сильного, уверенного человека, позже вошедшие в балеты Ф. Лопухова, К. Голейзовского, А. Варковицкого, а в США – Дж. Баланчина.

Ф. Лопухов, К. Голейзовский сами разрабатывали и пробовавали в хореографических миниатюрах синтезировать акробатику и классический танец, подобными опытами со спортивными элементами и акробатикой, но уже на материале экспрессивного танца занимался Н. Фореггер в своей мастерской, ряд студий свободного, пластического и экспрессивного танца (в частности, Студия синтетического танца И. Чернецкой, Студия Веры Майя, Студия свободного балета Л. Лукина и др.).

Эстрада дала примеры освоения тем урбанизации и механизации в хореографическом искусстве. Эти идеи параллельно развивались как на Западе, так и в России 20-х гг. В нашей стране «танцы машин» были интересно разработаны Н. Фореггером, а после и его последователями, где человек «вписывался в общее движение механизмов, колес, маятников, поршней, становился идеально пригнанной деталью общего процесса производства» [6, с. 44]. Несколько позже была интересно и талантливо, но уже в другом ключе решена эта тема в номере «Человек-автомат» М. Исамбаева. На Западе также в творчестве, как композиторов, так и балетмейстеров в это же время разрабатывалась тема «человек-машина», что было связано с быстрой урбанизацией общества (подвела итог поискам в этом направлении в малых формах сценического искусства премьера балета С. Прокофьева «Стальной скок» в хореографии Л. Мясина и сценографии Г. Якулова в труппе «Русский балет» С. Дягилева).

Новое отражение темы «человек-машина» началось в последней четверти прошлого столетия – появился танец брейк-данс, напоминающий аналогичные опыты «машинных» танцев 20-х годов.

На эстраде шли эксперименты с введением в танцевальный язык бытовых движений, лексики из бытовых танцев (фокстрота, шимми, ту-степа, танго и др.), степа, элементов физкультуры, пантомимы и т.д. Помимо этого танец на эстраде заимствовал различные приемы, формы и темы у других эстрадных жанров (пантомимы, словесных жанров, музыкальных и цирковых номеров), обогащая свой арсенал выразительных средств.

Влияние на балетный театр в первой трети прошлого столетия оказали также мюзик-холл (у нас в России) и варьете (прежде всего Бродвей с его постановками на Западе). Работа в мюзик-холле талантливого К. Голейзовского способствовала экспериментам с композицией и лексикой, что позже уже использовалось, как самим балетмейстером, так и его коллегами на балетной сцене.

Самое демократическое из массовых зрелищ – цирковое – не случайно также оказалось в центре внимания деятелей искусства в начале XX века. Его эстетика, дивертисментный способ построения представления непосредственным образом сказались в драматургии и формах сценического искусства XX века. Цирк одновременно и тренировал артистов, и усиливал динамику происходящего на сцене. Так, В. Мейерхольд шел к новой зрелищности через цирковые приемы, в частности, через «парад аттракционов». Естественно, что не только драматический театр, но и балетный взял многое на вооружение из цирковых представлений. Приемы цирка были использованы и в работах многих отечественных балетмейстеров в 20-е годы, в период

расцвета студийного движения. Похожие процессы происходили и на Западе уже с начала XX века. Далее эти средства выразительности были аккумулированы и балетным театром. В первую очередь, это броскость приемов и яркость подачи материала, акробатика, синтез различных жанров, сатирическая буффонада. Отголоски этого можно видеть в балетах конца 10-х – 20-х гг. «Парад» (постановка Л. Мясина), «Байка про Петуха, Кота, Лису да Барана» (постановки С. Лифаря, Ф. Лопухова), «Пульчинелла» (постановка Ф. Лопухова) и др.

Можно говорить о том, что обнажение трюка, как самодовлеющего элемента в танце вообще, а в балете, в частности, также пришло из цирка и стало в ряде случаев новой, острой краской, позволяющей ярче раскрыть образ. Однако повсеместное увлечение техническими элементами ради самих элементов стало одной из проблем современного балетного театра.

Балет и кинематограф взаимно влияли друг на друга в XX веке. Сначала немое кино училось у балетного театра, танца и пантомимы выразительности движения или действия, лишнего слова, позже выработав свои собственные приемы, кинематограф смог многим поделиться с балетом. Назовем здесь самые значительные приемы – монтаж, крупный план, смена планов, рапид и др.

Монтаж, как одно из основных выразительных средств в кино, постепенно прочно вошел и в режиссерские приемы балетмейстеров. Монтаж эпизодов, планов, событий – все эти варианты данного приема органично и довольно широко использовались в балете с середины прошлого столетия. Так, один из наиболее интересных хореографов последних десятилетий XX века Б. Эйфман сделал монтаж событий одним из своих основных режиссерских ходов при построении своих спектаклей («Братья Карамазовы», «Идиот», «Анна Каренина» и др.). Довольно часто этот прием использовали в своих постановках также Дж. Ноймайер и М. Бежар.

Другим выразительным средством, которым обогатился балетный театр благодаря кинематографу, стало использование разных планов и достижение необходимого эмоционального состояния за счет их смены. В особенности, использование крупного плана. Здесь есть свои особенности, поскольку балет существует по собственным, отличным от кино, законам, в театре нельзя приблизить лицо или часть тела танцовщика к зрителю при помощи камеры. Однако балетный театр создал свой вариант крупного плана – человек или часть тела, выделенная светом из остального сценического пространства, либо выразительная поза, поданная в противовес общему движению, либо использование разных уровней на сценической площадке. Примером, переключения из одного плана в другой может быть сцена выключения из общего шествия трех главных героев в балете «Легенда о любви» в постановке Ю. Григорovichа, когда Ферхад, Ширин и Мэхмене Бану высвечиваются застывшими в позах, а остальные действующие лица погружаются в темноту. Другой яркий пример – сцена из балета «Братья Карамазовы» Б. Эйфмана, когда в конце первого акта в освещении сверху, сбоку и сзади высоко над полом, опутанный веревками повисает Дмитрий Карамазов. Или «Болеро» в постановке М. Бежара, когда в начале балета ярко освещен только стол, на котором танцует солист, а остальные исполнители затемнены и неподвижны.

Еще одним композиционным приемом, который был заимствован из кинематографа, стала имитация замедленной или ускоренной съемки (рапид). Эффект гораздо более медленно или более быстро движущегося человека на фоне нормального темпа движений остальных исполнителей, резкий переход темпов в одной танцевальной партии до неестественно быстрого или медленного, полностью построенная пластика на крайне медленном или крайне быстром движении – все эти выразительные возможности в хореографии оттачивались от художественных средств кино. Сегодня использование рапида весьма интересно в балетных постановках японских и азиатских балетмейстеров, где замедленное движение соответствует культурным особенностям и традициям в этих странах (созерцание, медитация, концентрация внимания на внутреннем состоянии и т.д.). Что касается крайне быстрого темпа движения, а также эффекта мультипликации (это балетным театром было заимствованно тоже из кино), то интерес к воздействию этого выразительного средства проявляется у многих западных балетмейстеров (наи-

более ярко и успешно решает это Э. Локк со своей труппой «La la la Human steps», отдельно можно выделить его последнюю постановку уже XXI века «Новая работа», где движения исполняются с такой скоростью, что создается полная иллюзия быстрого прокрученной пленки).

С развитием телевидения во второй половине XX века его влияние стало ощущаться на все виды искусства в том числе и на хореографию. Мозаичность, непредсказуемость документалистики – это то, что, прежде всего, было использовано хореографами второй половины прошлого века.

Другими разновидностями форм организации театрального действия, помимо уже упомянутого во влиянии театра (потому что именно оттуда хэппенинг пришел в балет) на возникновение которых повлияло телевидение – стали перформанс и акция.

Самым ярким примером в балетном театре, который, как и телевидение, включал совершенно различные художественные средства можно считать постановки М. Бежара. Алогичность действия, элементы абсурдистского шоу, синтез танца, слова, пения, музыки, театрального представления, импровизационность некоторых моментов – все эти черты перформанса присутствуют в его постановках «Дом священника/Балет жизни», «Мальро или метаморфозы богов», «1989 год... и мы», уже в XXI веке «Вокруг света за 80 минут» и другие. Присутствуют в ряде его постановок и черты акции, в том числе и злободневно-политической («1789 год... и мы», «Мутации»). В его спектаклях активно используются различные приемы кинематографа и телевидения: коллажи, эклектичность, которая подается как прием, переключение действия в разные планы, остановки те-

чения музыкального времени, частое использование киномонтажа. Применяя киномонтаж, Бежар ускорял смену действия и концентрировал время. Первым из балетмейстеров он использовал для хореографических постановок огромные пространства спортивных арен и предложил принципиально новое решение пространственно-временного и ритмического оформления спектакля. Во время действия на площадке могли размещаться и оркестр, и хор, и танцовщики, само действие развивалось в нескольких местах одновременно, что делало участниками спектакля всех зрителей, параллельно на огромном экране появлялось изображение отдельных танцовщиков.

Подводя итог, необходимо отметить, что влияние разных видов искусства на балетный театр в XX веке было весьма разнообразным, многоплановым и очень интенсивным. Различные художественные приемы, новые выразительные средства, темы и образы – все это активно ассимилировалось хореографическим искусством. К концу XX столетия мы можем говорить, как о настолько тесном и глубоком взаимовлиянии разных искусств и хореографии, которое трудно представить в XIX веке, так и о новых формах и вариантах синтеза в балетном спектакле различных выразительных средств, открывающих новые возможности для балетмейстеров в настоящее время. Благодаря этим изменениям, произошедшим в балетном театре за прошлое столетие, хореографическое искусство сегодня владеет всеми необходимыми возможностями для создания современных, актуальных, высокохудожественных и при этом совершенно разных по форме и приемам постановок.

Библиографический список

1. Никитин, В.Ю. Мастерство хореографа в современном танце. – М., 2013.
2. Батракова, С.П. Признаки, знаки и символы театра в творчестве Пикассо. // Западное искусство. XX век. Судьбы классики в европейском искусстве: сборник статей. – М., 2010.
3. Чепалов, А. Судьба пересмешника или новые странствия Фракасса. – Харьков, 2001.
4. Золотницкий, Д. Аскольд Макаров // Ленинградский балет сегодня. – Л.; М., 1967. – Вып. 1.
5. Херман Шмерман. – М., 2010.
6. Чурко, Ю.М. Линия, уходящая в бесконечность. – Минск, 1999.

Bibliography

1. Nikitin, V.Yu. Masterstvo khoreografa v sovremennom tance. – M., 2013.
2. Batrakova, S.P. Priznaki, znaki i simvolih teatra v tvorchestve Pikasso. // Zapadnoe iskusstvo. XX vek. Sudbikh klassiki v evropeyskom iskusstve: sbornik statey. – M., 2010.
3. Chepalov, A. Sudjba peresmeshnika ili novihe stranstviya Frakassa. – Kharjiov, 2001.
4. Zolotnickiy, D. Askoljd Makarov // Leningradskiy balet segodnya. – L.; M., 1967. – Vihp. 1.
5. Kherman Shmerman. – M., 2010.
6. Churko, Yu.M. Liniya, ukhodyathaya v beskonechnostj. – Minsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.02.14

УДК 728.77/629.514

Shumskaya O.R. DWELLING ON WATER IN FOREIGN COUNTRIES IN THE EAST AND WEST: RETROSPECTIVE ANALYSIS. In this article the ways of living on water in foreign eastern and western countries are investigated. It is noted that the life on water is formed under the influence of the way of life, historical traditions and climatic conditions of regions. The research shows that the ancient settlements on water produced a creative impulse for the development of architectural design activity in terms of the New Time.

Key words: aquatic environment, houseboats, landscaping and environmental design, ship-houses, dwellings on piles.

О.Р. Шумская, преп. каф. «Средовой дизайн» Московской гос. художественно-промышленной академии им. С.Г. Строганова, г. Москва, E-mail: olga.shumskaya@gmail.com

ЖИЛИЩЕ НА ВОДЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ ВОСТОКА И ЗАПАДА. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

В данной статье исследуются способы жизни на воде в зарубежных странах Востока и Запада, выработанные в соответствии с образом жизни, исторически сложившимися традициями и климатическими условиями регионов. Поселения древних на воде создали творческий импульс для развития архитектурно-дизайнерской деятельности в условиях Нового Времени.

Ключевые слова: водная среда, плавучие дома, благоустройство и дизайн среды, дома-корабли, свайные постройки.

Приспособление человека к жизни на воде и строительство плавающего жилья является одной из самых сложных сторон его деятельности; и чем активнее осуществляется покорение водной стихии, тем сложнее и противоречивее обозначаются проблемы архитектуры и дизайна – дисциплин, призванных гармонизировать отношения человека с окружающей средой и самим собой. В литературе существуют упоминания о том, что первые судна, приспособленные для проживания человека на воде, появились в Древнем Египте. Это понятно, если учесть, что жизнь этой страны была теснейшим образом связана с Нилом. В честь его ежегодных разливов устраивались праздники, зажигались потешные огни, украшались иллюминациями лодки, знаменуя собой «ночь капли», переполнившей русло. Без этого – «сухую почву окончательно выжжет солнце, ее производительная сила иссякнет и райская долина превратится в пустыню» [1, с. 19].

Нил, как отмечают все исследователи Египта, создал страну. Но вместе с тем он сформировал и ее науку, культуру и искусство, т.е. сам тип мышления народа. Герадот, как известно, определил Египет как «дар Нила» и в этом емком выражении раскрывается вся сущность страны, характеризующейся древней речной культурой.

То же можно сказать и о других этнических поселениях Древнего Востока, основавших первые локальные цивилизации. К ним, кроме Нила, можно отнести междуречье Тигра и Евфрата (греч. Месопотамия) с прилегающими землями современного Ирака и частично Юго-Западного Ирана. Великие культуры возникли также между реками Инда и Ганга на территории современной Индии, а также реками Хуанхе и Янцзы на территории Китая. Непосредственное влияние Египта связывают с возникновением первых плавающих поселений, существовавших более 5000 лет назад в долинах рек Тигр и Евфрат. Речь идет о цивилизации шумеров, которая своими истоками восходит, как предполагают многие ученые, к «мааданам» или «болотным арабам», которые жили в плавающих деревнях данной местности.

Первые письменные упоминания о болотных арабах относятся к IX веку новой эры, но у них с древними шумерами прослеживается сходство как в сельскохозяйственных и ирригационных методах, так и в строительстве жилищ и бытовых вопросах.

Традиционным домом болотных арабов является *мудхив* (*mudhif*), крупный коммунальный дом, место проведения общественных мероприятий. Основным строительным материалом выступает тростник, заготавливаемый на болотах. Арачный каркас дома выполняется из пучков гигантского тростника, фиксируемых веревками. Типичная жилая постройка значительно меньше по габаритам, чем *мудхив*. При длине 6 метров, её ширина составляет 2 метра, а высота чуть менее 3 метров. Дома возводятся либо на берегу, либо на насыпных островах из тростника, названных *кибаша* (*kibasha*), либо на более долговечных островах из тростника и грязи – *дибин* (*dibin*), положенных слоями. Постройки имели два входа с разных концов и перегородку посередине, разделяющую дом на две зоны, жилую и зону для укрытия рогатого скота и овец от плохой погоды.

Еще один тип постройки – *раба* (*gaba*), отличается более высоким классом и в отсутствие *мудхива* выполняет роль гостевого дома для общественных собраний. Для всех этих построек характерно полное отсутствие мебели. Вместо столов, кроватей и прочих предметов интерьера люди используют сплетенные из тростника циновки. Помимо скотоводства и плетения, болотные арабы занимаются рыболовством. Как и древние шумеры, по воде они передвигаются в тростниковых лодках и ловят рыбу с помощью длинного копья, не используя сети. Они заранее прокладывают каналы с помощью буйволов в период маловодья, чтобы потом их использовать для передвижения на лодках сквозь болотные заросли. Несмотря на многовековую историю развития, постройки болотных арабов так и остались уязвимыми к периодическим засухе и наводнениям.

Начиная с 1991 года, иракское правительство вело политику по осушению этой болотистой местности, разрушая её экосистему и вынуждая население покинуть традиционную среду проживания. Сейчас многие плотины разрушены и болота постепенно затопливаются, но для восстановления экосистемы и исторически сложившегося образа жизни потребуются гораздо больше времени. Примечательным, однако, является стремление

к восстановлению экологической структуры водоемов, заселяемых ранее плавающими постройками. Подобная тенденция наблюдается и в других районах мира.

Восточнее рассмотренной выше культуры возникла древнейшая протоиндийская цивилизация в долине Инда и распространилась на запад по реке Ганг. На территории Китая история речной цивилизации связана с рекой Хуанхэ, к которой позднее присоединилась лежащая южнее Янцзы. Обе культуры обладали богатейшим опытом строительства жилья на воде. Отличительной чертой китайских плавающих поселений является проживание людей в лодках. Они сохранили свое значение наряду с плавающими деревнями и сохранившимися до настоящего времени несколькими древними городами, основанными на воде. Кроме Китая и Индии известны плавающие деревни в Таиланде, Камбодже, Индонезии, Вьетнаме и Лаосе.

На европейском континенте упоминания о первых постройках на плававшем основании относятся к первому веку новой эры. Их примерами являются корабли-гиганты императора Калигулы, найденные в XVI веке на дне небольшого вулканического озера Неми, расположенного в 30 км. от Рима [2]. Указанное озеро было связано с ореолом культа богини Дианы: рядом с ним росло дерево, посвященное указанной богине, которое охранял жрец, а само озеро носило название «зеркало Дианы». По велению Калигулы возле святилища был построен дворец для поклонения богине. Однако дворца оказалось не достаточно и он велел построить два огромных корабля, достойных самого могущественного человека на Земле. Первый корабль должен был стать плавающим Храмом Дианы, размером 60х20 метров, второй – роскошным прогулочным судном, предназначенным для развлечений императора и его гостей. В сущности своей, это был плавающий императорский дворец размером 73х24 м. Небывалая роскошь и экстравагантность обоих кораблей, несмотря на отсутствие письменных источников, позволили историкам связать их постройку с именем императора Калигулы (ориентировочно 37-54 г.).

Понять корабли на поверхность удалось только в XX-ом веке. Их обследование указывает на развитие уже в античном мире технологии строительства домов на воде. Об этом же свидетельствует и второй пример, описанный Н. Коган в той же статье. Гиерон II Сиракузский в конце III-го века до н.э. приказал заложить трехпалубное судно с 20-и ярусами весел, водоизмещением 4200 тонн, длиной 90 метров и шириной 15,5 м. На корабле располагались пассажирские каюты, пышные залы, библиотека, храм Афродиты, огромные солнечные часы, баня с тремя вагонами и баком для пресной воды, гимнастические залы, сады и шпалеры, рыбный садок, большая кухня, конюшни и огромный трюм. Понятно, что речь здесь идет не о плавательном средстве как таковом, а о судне-доме, а точнее – дворце, приспособленном для комфортного проживания на воде в течение длительного времени. В подобном виде строительства плавающих жилых объектов отразился тип культурного мышления, нацеленного на идеалы неограниченной власти и богатства.

Более широкое и научно систематизированное описание строительства домов на воде в западной и северной Европе относится ко второй половине XIX-го века – началу XX-го столетия, т.е. периоду, когда стали публиковаться археологические находки последнего времени. По берегам рек и на дне озер было обнаружено множество уникальных объектов, являющихся свидетельством ранней истории поселений на воде. В 2011 г. 111 доисторических свайных построек в окрестностях Альп на территории шести стран были включены в список всемирного наследия ЮНЕСКО.

Некоторые места раскопок обнаруживали многочисленные поселения, залегающие одно над другим в хронологической последовательности. Их планировка существенно отличалась друг от друга: одни поселения характеризовались расположением домов, построенных правильными рядами, другие – кучным расположением жилищ без какой-либо регулярной связи. Найденные материальные объекты свидетельствуют о том, что каждое селение имело свою неповторимую историю. Способы жизни на воде вырабатывались в соответствии с образом жизни, исторически сложившимися традициями и климатическими условиями региона. Однако общие проблемы выживания оставались неизменными. В числе важнейших из них можно отметить:

– наличие и выбор материала, пригодного для строительства дома на воде;

- технические и технологические возможности возведения дома;
- обеспечение физической безопасности строения и проживания в нем человека;
- обеспечение экологической безопасности окружающей среды;
- способы получения тепловой, а затем и электрической энергии;
- системы и способы аккумуляции энергии;
- эстетическая организация внешнего и внутреннего пространства (дизайн экстерьера и интерьера) дома на воде.

Способ и степень решения указанных проблем определяют функциональные возможности жилища и, следовательно, его эргономические характеристики, а также уровень физической и психологической комфортности человеческого проживания.

Каждая эпоха выдвигала свои мотивы и возможности возведения домов на воде в зависимости от способов организации быта. В эпоху неолита в западной и северной Европе получило широкое распространение строительство домов на сваях над поверхностью водоемов.

Подобные типы жилищ служили укрытием от грызунов, хищных зверей и агрессивных соседей. Как отмечают многие литературные источники, это были первостепенные проблемы неолита – эпохи возникновения прочной оседлости. С этим, в первую очередь, связывалась организация быта и форма жилищ [3].

Существует много свидетельств тому, что подобные строения сохранили свое значение и в следующем бронзовом веке.

От Голландии до Дуная известны длинные дома со многими очагами, служащие, предположительно, жилищами целого рода или отдельной большой семьи. Наряду с ними в Центральной Европе и на Балканах строились индивидуальные однокомнатные дома, сделанные из расщепленных стволов деревьев и обмазанные глиной с навозом.

В Швейцарии и Германии, как свидетельствуют многочисленные археологические находки, дома ставили на сваи, возвышающиеся над мелководьем вдоль берегов озер. Население свайных построек в Швейцарии было относительно плотным, составляя ориентировочно более 100 тысяч человек. И только с переходом от бронзового периода к железнному в первой половине первого тысячелетия до н.э. (1000-500 гг.) образ жизни изменился: жители свайных деревень стали покидать жилища на воде и селиться на суше [4].

Период жизни доисторического европейца на воде, как отмечает П.П. Гнедич, был открыт в 1854 г. когда вода в Цюрихском озере спала и обнаружила ряды свай с озерным наносом песка и ила [1, с. 11]. Дендрохронологические исследования показали, что это остатки жилых построек и позволили достаточно точно определить дату их строительства – от 5000 до 500 года до н.э. Под илом оказалось большое количество каменного оружия, домашней утвари и других объектов, которые свидетельствуют о существовании ряда культур неолита и бронзового века. Свайные постройки оказались лучшими археологическими источниками для изучения доисторических поселений на воде, их планировки и хозяйственного оснащения.

В связи с этим П.П. Гнедич отмечает: «Таким образом, были жилища, о которых говорит Геродот в пятой книге своей истории, и сообщение его оказались правдивым и на этот раз». Очевидно, что сама жизнь в суровых климатических условиях заставляла наших древних предков отказываться от поселений на суше и оборудовать свои жилища на воде.

Свайные постройки занимали иногда обширную площадь. На одном из озер нашли 35 тысяч свай, принадлежащих одной деревне. Сохранившиеся остатки жилищ свидетельствовали о том, что они представляли собой простые плетеные и дощатые хижины с подъемным люком, через который жители деревни спускались к лодке. Последняя представляла собой выдолбленный челнок и служила, по-видимому, в двух целях: для рыбной ловли и сообщения с берегом [1]. Последнее достигалось также с помощью мостов, которые иногда заменялись подводной плотиной с целью защиты от хищников. Подобный вывод Гнедич сделал на основании анализа текстов Геродота.

Широкое распространение получило строительство домов на сваях и на американском континенте задолго до его открытия Колумбом. Наибольшее количество подобных поселений было открыто в долинах тропических рек Южной Америки, в ча-

стности Амазонки и Оринако. В 1499 г. после открытия Америки Х. Колумбом, Экспедиция Алонсо де Охеды, которого сопровождал Америго Веспуччи, исследовала северное побережье Южной Америки на всем его протяжении и дошла до залива Маракайбо, где были обнаружены стоявшие на воде свайные постройки индейцев. В результате указанная местность была названа испанцами Венесуэлой, что в переводе означает «маленькая Венеция». Позднее это название унаследовала вся страна [5]. Тенденция строительства домов на воде в указанном регионе начала постепенно увеличиваться по мере того, как ураганы стали создавать опасность затопления побережья Мексиканского залива.

Анализ литературы, рассматривающей историю проживания человека на воде, в целом показывает:

- 1) освоение водной поверхности в качестве среды обитания человека известно с доисторического времени;
- 2) существование многочисленных культур, развивающихся в условиях проживания человека на воде, прослеживается с помощью археологических находок свайных построек, начиная с 5000 г. до н.э.
- 3) жилища на деревянных сваях в дохристианский период времени возводились на мелководье или в заболоченных местах, предположительно, с целью защиты от диких животных и воинственных племен;
- 4) существовали 2 типа свайных поселений:
 - а) свайные поселения «слаборазвитых народов» («болотные арабы», индейцы) и
 - б) свайные поселения европейских племен, характеризующиеся относительно развитой инфраструктурой и прогрессивными для своего времени технологиями производства (керамическое производство, изготовление оружия, предметы домашнего обихода);
- 5) европейские племена в конце неолита и бронзового века изменили образ жизни – стали покидать поселения на воде и переселяться на сушу. Слаборазвитые народы сохраняли традицию построения жилищ на воде, а в ряде случаев («болотные арабы» и некоторые поселения Южной Америки) – вплоть до нашего времени;
- 6) отдельный тип поселений на кораблях возводился императорами (например, Калигула) в знак своего могущества. В подобном типе строительства плавающих жилых объектов отразился тип культурного мышления, нацеленного на идеалы неограниченной власти и богатства;
- 7) Опыт строительства домов на воде свидетельствует о глубокой связи вида поселений с ментально-духовной структурой народного сознания и историко-географическими условиями жизни;

8) поселения древних на воде создали творческий импульс для развития данного вида архитектурно-дизайнерской деятельности в условиях Нового Времени.

В указанный период времени активное строительство домов на воде было связано с основанием Венеции (421 г. н.э.) в северо-западной части Адриатического моря [6]. Один из красивейших городов мира строился на сваях в местности которая до того носила название Венеция, от имени древнего племени венецианцев. Первоначально, как свидетельствуют древние рукописи, здания возводились на шестах, вбитых в болотистую почву, фундамент укрепляли с помощью длинных ветвей или камыша. Слой грязи или ила, препятствующий проникновению кислорода, в определенной степени защищал их от вредителей и естественного разрушения.

После падения Рима (410 г.) и распада Западной империи (476 г.) город стал стремительно пополняться бежавшим от варваров населением. Венеция строилась на островах, отделенных четырехкилометровым проливом от материка, и в двух километрах от открытого моря. В городе отсутствовали набережные, дома выходили прямо к воде, а сообщение между ними осуществлялось посредством гондол. Высокоманевренные, черные с позолотой лодки сами по себе являлись художественной достопримечательностью города. Последний разделяется на две части центральным змеевидным каналом, в который впадают 45 небольших, специально вырытых каналов. Вместе они образуют сеть водных артерий, удивительно сочетающихся с архитектурой зданий, перепадами солнечного света и тени, широкой и разнообразной палитрой декоративных красок. Высоко элек-

тичный и в тоже время в высшей степени гармоничный город представляет собой удивительную симфонию воды, света, цвета и камня при полном отсутствии зелени [8].

Облик города сформировала вода. С течением времени стало усиливаться его значение как торгового центра, а внешнее могущество основывалось на успехах мореплавания. С расцветом республики широкое распространение получили многоэтажные дома, возводимые на деревянных сваях. Последние изготавливались из высокопрочных пород дерева, дуба и лиственницы. При строительстве сваи погружались на 7-8 метров в ил до достижения твердого грунта, после чего вколачивались на определенную глубину. Поверх укладывался настил из бревен, на котором возводилось здание [8].

По типу построек можно говорить о соединении четырех основных архитектурных стилей – византийского, романского, готического и эпохи Возрождения, каждый из которых знаменует собой определенную эпоху строительства города. Но соединенные между собой ареолам пышности, беспрецедентного богатства, изобилием украшений, вместе с такими характерными для византийского стиля деталями как арки разнообразных форм и купольные своды – все они в своей совокупности образуют грандиозный памятник мировому искусству. Наиболее древние его шедевры сохранились на Торчело, острове, заселенном в V-VI веках и в настоящее время считающемся «Матерью Венеции». Став торговым центром островного бытия Торчелло существенным образом влиял на становление края. Венецианская школа явила миру ряд талантливейших зодчих и крупнейших художников, оказавших влияние на Итальянское Возрождение.

Метод венецианского строительства обеспечил возможность построения города-памятника на 118 островах Венецианской лагуны, простирающейся на 51 километр в длину и 14 километров в ширину. Он стал примером для всей Европы и, прежде всего, Голландии – страны с тонкой болотистой почвой, испещренной реками Рейн, Маас и Шельда, формирующими единую дельту, обеспечивающую морскому транспорту доступ к внутренним районам Европы. По типу свайных построек Венеции в 1245 г. началось строительство ее столицы – Амстердама, расположенного в русле реки Амстел и насчитывающего около девяноста каналов. Большинство из них было прорыто в XVII веке.

Помимо Амстердама, одним из самых известных водных поселений является Гитхорн, деревня, построенная на небольших островах, укрепленных деревянными сваями. Гитхорн был основан в 1230 году на болотистой местности. В результате добычи торфа в деревне образовалось множество небольших и крупных озер. Для транспортировки торфа были построены каналы, используемые в настоящее время в качестве основного средства сообщения, поскольку дороги в деревне полностью отсутствуют. Исключение составляют велосипедные дорожки, построенные в недавнее время. Островки соединены между собой высокими деревянными мостиками. Сейчас в деревне проживают более двух с половиной тысяч человек. Большинство фермерских домов, расположенных на островах, выполнены в традиционном стиле еще в XVIII-XIX веках. Их высота не превышает двух этажей. Дома выполнены из кирпича, обладающего влагостойкостью, необходимой во влажной местности. Крыши сделаны из тростника, добываемого на болотах. Иногда, в целях пожарной безопасности, рядом с основной постройкой с соломенной крышей возводился дополнительный домик для приготовления пищи с небольшой печью и черепичной крышей. Также присутствуют хозяйственные постройки. Их часть может быть построена на сваях, непосредственно на воде, и служит эллингом для семейного транспорта, катера или лодки.

На протяжении всей истории своего существования страна подверглась неустанным нашествиям морской стихии с севера и разливов Рейна – с юга, что обрекало ее жителей на каждодневную борьбу с водной стихией всеми доступными способами.

Наряду с сооружением разветвленной сети каналов строились мощнейшие плотины и дамбы: двадцать две мили свай в три ряда оградили Голландию от морских заливов. Гаарлемский берег защитился плотиной из гранита, ушедшей вниз на 200 футов и на 40 футов поднявшейся над уровнем моря. Необходимость подобной защиты очевидна, если учесть, что 40% этой маленькой страны (41,5 тыс. кв. км) находится ниже уровня моря. Это обстоятельство определяет название страны – Нидерланды, что в переводе означает «Низкие земли». Тем не менее, это одна из самых населенных стран Западной Европы. Амстердам весь стоит на мощных сваях [1, с. 400]. Речные воды сдерживаются шлюзами. Земля покрыта сетью железных и водных дорог, которые представляют собой замерзающие зимой каналы.

Сырой и неуютный климат жители страны пытались компенсировать специфическим оформлением внешнего канала и внутреннего пространства жилых строений: «здания выстроены из кирпича и черепицы. Красные, розовые, белые, коричневые изразцовые фасады с колонками и медальонами, аркадами, бюстами и всевозможной лепкой поражают своей чистотой и опрятностью... Малейшая нечистоплотность разводит в жилище сырость, и поэтому внутренность голландских домиков напоминает корабельные каюты...; всюду вазы с цветами, розами по преимуществу, в стенах зеркала, поставленные так, что отражают все то, что делается на улице. Общее впечатление фасадов домов, ратуш, острых кровель и шпиль, красивая комбинация разнообразного цвета домов – дают такое гармоничное, колоритное пятно всему пейзажу, что он не уступает любому итальянскому виду» [1, с. 401].

Однако, все предпринимаемые меры по защите и благоустройству жилищ не исчерпывают проблемы постепенного затопления страны: Нидерланды неизменно погружаются в воду примерно на 1 метр в течение 100 лет.

Кардинальным решением вопроса стало строительство домов на воде. Начиная с XVII-го века, жители Амстердама стали осваивать баржи и другие суда, преобразовывая их в жилое пространство [9]. К концу XIX века они приобрели широкое распространение. Это было обусловлено появлением грузовых кораблей на стальном основании и выходом из эксплуатации деревянных судов. Из-за своей невостребованности, деревянные суда стали использоваться в качестве плавучих домов. Экономический кризис также способствовал переселению людей в дома на воде в связи с высокой стоимостью жилья на суше. Реконструированные суда служили жильем для малоимущего населения. Они отличались плохой вентиляцией и повышенной влажностью. Как правило, баржа включала в себя максимум три комнаты, малогабаритную кухню, туалет и душ. А ее обслуживание осложнялось необходимостью поднятия на берег для обслуживания. В 1922 году появились первые дома на плавучем бетонном основании, что было технически и материально обосновано. Бетонные основания требуют меньше трудозатрат в эксплуатации и могут находиться в воде до двадцати лет без поднятия на берег для дополнительных проверок и очистки [10].

После Второй мировой войны из-за нехватки жилья количество плавучих домов резко возросло. Во время модернизации флота люди стали обживать списанные грузовые и военные корабли. Узкие гавани и каналы в пределах городов не вмещали в себя современные грузовые суда и стали доступны для швартовки домов на воде. С того времени стало строиться все больше домов на воде.

Актуальность строительства домов на воде не только сохраняется на протяжении всей истории человечества, но с течением времени существенно усиливается, достигая в наше время необычайной остроты. Если учесть, что вода покрывает 70% всей поверхности земли [11], а по статистике ЮНЕСКО только от речных наводнений за последние 20 лет погибло 200 тысяч человек (не включая жертв наводнений, вызванных тропическими циклонами), то становится понятным, какое значение приобретает строительство домов, способных обеспечить комфортное существование человека как на суше, так и на воде.

Библиографический список

1. Гнедич, П.П. Всемирная история искусств. – М., 1998.
2. Коган, Н. «Титаники» Древнего мира // Очевидное и невероятное. – 2009. – № 12.
3. Suter, P.J. Schlichtherle H. Pile dwellings. UNESCO World heritage Candidature «Prehistoric Pile Dwellings around the Alps». Biel: Druckerey Gassman. 2009.
4. Чайлд, Г. У истоков европейской цивилизации; пер. с англ. – М., 1952.
5. Советская историческая энциклопедия. – М., 1963. – Т. 3.

6. Норвич, Дж. История Венецианской республики. – М., 2010.
7. Вальканов, Ф.А. Архитектурные стили Венеции. – М., 1996.
8. Михаленко, О. На чем стоит Венеция? [Э/п] – Р/д: <http://www.lavitanostira.net/foto-italii-goroda-italii/na-chem-stoit-venetsiya>
9. Maarten Kloos M., de Korte Y. Mooring site Amsterdam – Living on Water, Amsterdam. Architectura & Natura, 2007.
10. Graaf, R. Spruyt Arkenbouw, 2006.
11. Salim, S.M. Marsh Dwellers of the Euphrates Delta. London School of Economics Monographs on Social Anthropology. Bloomsbury Academic, 1962.

Bibliography

1. Gnedich, P.P. Vsemirnaya istoriya iskusstv. – М., 1998.
2. Kogan, N. «Titaniki» Drevnego mira // Ochevidnoe i neveroyatnoe. – 2009. – № 12.
3. Suter, P.J. Schlichtherle H. Pile dwellings. UNESCO World heritage Candidature «Prehistoric Pile Dwellings around the Alps». Biel: Druckerey Gassman. 2009.
4. Chayld, G. U istokov evropejskoy civilizacii; per. s angl.. – М., 1952.
5. Sovetskaya istoricheskaya ehnciklopediya. – М., 1963. – Т. 3.
6. Norvich, Dzh. Istoriya Venecianskoy respubliki. – М., 2010.
7. Valjkanover, F.A. Arkhitekturniye stili Venecii. – М., 1996.
8. Mikhalenko, O. Na chem stoit Venetsiya? [Eh/r] – R/d: <http://www.lavitanostira.net/foto-italii-goroda-italii/na-chem-stoit-venetsiya>
9. Maarten Kloos M., de Korte Y. Mooring site Amsterdam – Living on Water, Amsterdam. Architectura & Natura, 2007.
10. Graaf, R. Spruyt Arkenbouw, 2006.
11. Salim, S.M. Marsh Dwellers of the Euphrates Delta. London School of Economics Monographs on Social Anthropology. Bloomsbury Academic, 1962.

Статья поступила в редакцию 19.02.14

УДК 137.77 (574.25)

Bayzhanova S.Sh. MASTER OF THE ART PHOTO OF KAZAKHSTAN YE. R. NIYAZOV (1940-2009). The article is devoted to creative activity of a talented master of the photo art Ye. R. Niyazov, who worked for many years in Pavlodar and Petersburg. The author represents typology of genres, in which the artist worked, analyzes separate works of his creative heritage and characterizes the artistic environment, in which the photographer associated.

Key words: composition, plot, landscape, portrait, model, underground, photographic symphony, natural intuition, tact, musicality.

С.Ш. Байжанова, преп. каф. теории и методики музыкального образования Павлодарского гос. педагогического института, аспирант факультета искусств ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. университет», г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

МАСТЕР ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОТОГРАФИИ КАЗАХСТАНА Е.Р. НИЯЗОВ (1940-2009)

Статья посвящена творческой деятельности талантливого мастера фотоискусства, много работавшего в Павлодаре и Петербурге Е.Р. Ниязова. Автор представляет типологию жанров, в которых работал художник, анализирует отдельные произведения его творческого наследия, характеризует артистическую среду, в которой вращался павлодарский фотограф Е.Р. Ниязов.

Ключевые слова: композиция, сюжет, пейзаж, портрет, модель, андеграунд, фотографическая симфония, природная интуиция, такт, музыкальность.

Ниязов Едыге Ришатович (1940-2009) родился в Алма-Ате, окончил исторический факультет Казахского государственного университета. В 1970 году он стал членом павлодарского фото клуба «Орион».

Едыге Ниязов – мастер фотопейзажа и фотопортрета. Фото Е. Ниязова узнаваемы, благодаря наличию авторского начала и особым приметам стиля. А именно: неяркий план, интересный фон, антураж из вещей, характерных для портретируемого, прозрачная и разряженная атмосфера (никакой размытости, дымки), полная композиционная завершенность кадра, причём композиция всегда выстраивается спонтанно, в момент съемки.

«Ничего сконструировать, заранее продумать нельзя. Можно только увидеть и почувствовать», – говорил Едыге Ниязов. Его портреты раскрывают не только характеры, но и настроения известных и неизвестных персон в минималистическом антураже, что дополняет и выделяет образы, делая фигуры и лица более определенными ли загадочными, заинтересованными или скучающими, мечтательными или сосредоточенными. Портрет – это, прежде всего, самостоятельное произведение, в котором зрителю дается возможность увидеть сразу всё, что хочет сказать автор при помощи одного изображения на плоскости. «Фотограф и его модель – это одно целое. Если они находят в работе общий язык, то итогом её будет портрет, если же нет – просто фото на память», – так считал фотограф Едыге Ниязов. Он фотографировал близких ему по духу современников: членов группы «Кино», Елену Камбурову, Нуржамал Усенбаеву, Вадима Овчинникова, Тимура Новикова, Валерия Михайловского, Александра Слюсарева, павлодарских художников.

Широко известным Е. Ниязов стал благодаря галерее портретов деятелей московского и питерского художественного и музыкального андеграунда. Портреты Виктора Цоя, Тимура Новикова, Бориса Богомолова и многих других стали символом эпохи свободного искусства. Работы Е. Ниязова оценила и группа «Кино». Черно-белые фотографии павлодарца украсили два альбома музыкантов. Он работал с ними до 1990 года, сняв множество кадров. Рок-группа «Кино» – одна из самых популярных советских рок-групп 1980-х годов. Лидером, автором всех текстов и почти всей музыки неизменно оставался Виктор Цой, коллектив выпустил на студийных альбомах более ста песен.

Помимо чисто художественной ценности, ныне эти фотографии представляют ещё и историко-культурный интерес. В портретах Едыге Ниязова люди раскрываются как личности. Это достигается тем, что мастер избегает съемки «крупников» – он всегда работает на среднем или общем плане, снимая человека в окружении жизненного пространства (пейзажа или интерьера), «в предлагаемых обстоятельствах» [1].

По словам С. Пожарской, творчество Е. Ниязова – в точной (но не протокольной!) передаче материальности мира. Это не механическая фотофиксация видимого, а стремление запечатлеть на снимке сущность предметов, субъектов и среды. Работы мастера тонки и изящны по исполнению. Как большой художник мастерски владеет палитрой, как большой музыкант великолепно владеет гаммой, так и фотомастер Едыге Ниязов в совершенстве владеет «серой шкалой тонов», создавая с её помощью целые фотографические симфонии [2].

О. Е. Ниязове и его работах с группой «Кино» пишет Олег Петухов в статье «Рок под серым небом»: «Как это удается Ниязову, загадка таланта художника. Но думается, что здесь имеют значение и природная интуиция, пронизательность, сочетающаяся с большим тактом, и редкий культурный уровень, искусственность во многих искусствах, открытость для новых творческих впечатлений. Его работы «чистая фотография», фиксирующая абсолютную реальность, кажется единственной трансформацией, которой перевод в черно-белое изображение. Но в оттенках черного и белого, борьбе тени и света, не скрывающиеся разноцветной вуалью, проявляются тонкие черты этой одухотворенной реальности. «Духоматерия» материал, с которым работает фотохудожник, подчиняя его своему взгляду» [3].

Если в фотопортретах Е. Ниязовым акцент делается на личности, то в пейзажах — на реальности. Главное в его пейзажных работах — не протокольная съемка ландшафта, не механическое воспроизведение красок природы, а неторопливое и глубокое погружение в трехмерное пространство окружающего мира; его созерцание, осмысление, эмоциональное восприятие и последующая передача результатов этой внутренней работы на фотографическую плоскость изображения.

Вот что пишет о творчестве Е. Ниязова известный российский фотохудожник А. Слюсарев: «Ниязов — замечательный пейзажист, в его пейзажах есть встречный взгляд природы, живущей своей потаенной жизнью. Талант художника, здесь имеют значение и природная интуиция, пронизательность, сочетающаяся с большим тактом, и редкий культурный уровень, искусственность во многих искусствах, открытость для новых творческих впечатлений» [1, с. 16].

Пейзажные работы Е. Ниязова изящны, наполнены музыкой и чувственностью. Его снимки из цикла «Каменные фантазии» можно назвать (по аналогии с музыкой) «фотовариациями на тему...». Эта аналогия с музыкой неслучайна. Музыка в жизни и творчестве Едыге Ниязова играла очень большую роль. Он прекрасно знал и разбирался в классической и современной музыке, особенно любил вокальную. В его фотошколе, в доме музыка звучала постоянно как жизненный фон, где каждая работа, оставаясь в рамках избранной темы, вносила свежее прочтение [4].

Художником созданы такие циклы, как «Пейзажи Казахстана», «Каменные фантазии», есть ряд снимков, запечатлевших красоты Чарынского каньона. Каньон располагается в 195 км восточнее Алма-Аты, недалеко от границ с Китаем. Каньон входит

в территорию Чарынского национального парка, образованного 23 февраля 2004 года. Чарынский каньон — памятник природы, сложенный из осадочных пород, возраст которых составляет около 12 миллионов лет. В лоне каньона сохранилась роща реликтового вида ясеня, пережившего эпоху оледенения — ясеня согдийского. Другая подобная роща есть только в Северной Америке. С 1964 года Ясенева роща объявлена памятником природы. Также огромный интерес представляет и туранговая роща — роща азиатского тополя.

В январе 2001 года Едыге Ниязов, Анур Билялов, Сергей Гришин показали свои творения, овеянные воспоминаниями о поездке в Узбекистан в город Бухару. Бухара — это город-музей под открытым небом. Бухара — один из семи святых городов ислама, с впечатляющей архитектурой и богатой историей. Веками он был центром торговли и заслужил среди мусульман титул Бухоро-и-Шариф, то есть, «Великая Бухара» [5].

Вдохновлялся Е. Ниязов в пейзажном жанре и любимым городом Павлодаром. Мастер ощущал неотвратимое исчезновение исторической духовности и предметов материальной культуры на старых улочках старого Павлодара. Вглядываясь через фотообъектив в узкие оконные проемы, сиреневые дворы, в лица старух на высоких деревянных крылечках, в покосившиеся заборы, деревянные амбары, с чувством печали. Цикл «Цветение» характеризует Е. Ниязова как яркого мастера в пейзажном жанре. С доверием и раскованностью открывается перед ним природа. Его работы — не банальная фиксация красоты окружающих ландшафтов, а мастерски выстроенные и виртуозно выполненные композиции.

Цикл «Цветение» подчинен единому сюжету. Показан период зарождения весны [6]. Автор через раскрытые покосившиеся ворота запечатлел цветущий сад, крупным планом предстает перед нами друг и защитник дома — большая дворовая собака. На другом снимке, вновь на фоне цветущего сада, на переднем плане видим старый обычный домашний стул — свидетеля прошедших лет.

В творчестве мастера художественной фотографии присутствует самодостаточность, основанная на уверенности в том, что искусство возможно создавать разнообразными средствами и при любых обстоятельствах. Такая концепция, быть может, была главной движущей силой культуры 80-х годов XX века.

Содержание и форма творческого наследия Е.Р. Ниязова являет собой значительный и уникальный вклад в художественную культуру Казахстана.

Библиографический список

1. Слюсарев, А. О Едыге Ниязове. «Не переигрывая...» // Советское фото. — 1990. — № 4.
2. Пожарская, С. Фотомастер. — М., 2001.
3. Петухов, О. Рок под серым небом // Едыге Ниязов. Прямая фотография. — [Э/п]. — Р/д: <http://edygeniyazov.com>
4. Хлобыстин, А. Петербургский эпос Едыге Ниязова // Арт Клуб. — 2009. — Октябрь.
5. Видеоматериалы фотовыставки «БУХАРА», показанной в художественном музее (г. Павлодар) [Э/п]. — Р/д: <http://youtu.be/OL4Ui-d7AHM>
6. Хлобыстин, А. Фотопрактики новой академии изящных искусств // Искусство. — 2011. — № 4-5.

Bibliography

1. Slyusarev, A. O Edihge Niyazove. «Ne pereigrivaya...» // Sovetskoe foto. — 1990. — № 4.
2. Pozharskaya, S. Fotomaster. — M., 2001.
3. Petukhov, O. Rok pod serim nebom // Edihge Niyazov. Pryamaya fotografiya. — [Eh/r]. — R/d: <http://edygeniyazov.com>
4. Khlobihstin, A. Peterburgskiy ehpos Edihge Niyazova // Art Klub. — 2009. — Oktjabrj.
5. Videomaterialih fotovihstavki «BUKhARA», pokazannoy v khudozhestvennom muzee (g. Pavlodar) [Eh/r]. — R/d: <http://youtu.be/OL4Ui-d7AHM>
6. Khlobihstin, A. Fotopraktiki novoy akademii izyathnihkh iskusstv // Iskusstvo. — 2011. — № 4-5.

Статья поступила в редакцию 18.03.14

УДК 7.04

Vinit'skaya N.V. ART SYMBOLISM OF NIKHOLAI CHEPOKOV. The paper studies the creative work of an Altai famous artist N. Chepokov, who follows and develops the traditions of his national culture. The research states that the works of Chepokov reflect the specific mythology and understanding of the universe of the Altai people.

Key words: folklore, folk art, fine art, tradition.

Н.В. Винуцкая, канд. искусствовед., доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СИМВОЛИЗМ НИКОЛАЯ ЧЕПОВОКОВА

Статья посвящена творчеству известного художника Алтая Н. Чепокова, продолжающего и развивающего традицию национальной культуры, отражающего ее специфическую мифологию и представление о мироздании.

Ключевые слова: фольклор, народное творчество, изобразительное искусство, традиция.

Один из популярных современных художников Алтая – Николай Чепок. Его первая персональная выставка прошла в галерее «Модерн» в Новосибирске, затем в Швейцарии и Австрии. Было выпущено три издания с графикой художника, последнее из которых носит название «Грёзы Таракай». Таракай – это герой алтайского эпоса «Маадай-Кара», нищий весельчак. Не только творческий псевдоним художника, но и каждая из его работ полна символов и персонажей, пришедших в его работы из алтайской мифологии и фольклора. Его творческая манера может быть определена как «художественный символизм». Сущность этого метода А. Белым была определена следующим образом: «...он осуществляется в свободе отношения к образам видимости как к моделям безобразных переживаний внутреннего опыта; свобода оказывается в выборе образов и в преобразовании их в том или ином направлении...» [1, с. 111].

В картинах Чепокова нет легко узнаваемых изображений народных героев или известных современников, нет фотографически точных пейзажных зарисовок. Но он сумел сохранить в каждом штрихе самобытность родной культуры, ее неповторимый стиль. Именно эту специфику культуры, ее способность отражать главные черты национальной психологии и поведения можно определить как основу этноса. Роль искусства, в том числе и изобразительного, в отражении ценностей того или иного народа очень высока. Творческие находки художника, стремящегося сохранить верность национальным истокам, могут иногда рассказать гораздо больше, чем сложные научные описания по этнопсихологии.

«Судьбы древних народов переплетаются в течение веков столь причудливо, что только предметы искусства – кристаллизация в камне и металле древних богатырей – дают возможность разобраться в закономерностях этнической истории, но эта последняя позволяет уловить смены традиций, смысл древних сюжетов и эстетические законы исчезнувших племен» – писал Л. Гумилев [2, с. 96].

Интересны в этом плане работы наших современников, отражающие мифопоэтическую картину своего народа. Одним из таких художников и является Николай Чепок. Представленный в его миниатюрах мир – это слияние реальности, вымысла и сложной символики. Панорама образов простирается от бытовых зарисовок «Рыбак» и обрядовых действий «Камская ночь» до обобщенно аллегорического изображения родного края.

Тема «Хан-Алтай» (величественный Алтай) в начале XX века привлекла к себе внимание трех великих современников (Г. Гребенчиков, Г. Гуркин, А. Анохин). В результате появились картина, музыкально-сценическая трилогия и повесть с одинаковым названием. Общим был и настрой этих произведений. Все они решены в эпическом духе и наполнены любовью и тонким пониманием могучей природы, самобытной мифологии и культуры этого удивительного региона.

В ином ключе представлен «Хан-Алтай» Чепокова. Это полифоническое полотно, для понимания которого необходимо учитывать специфику мифологии и истории Алтая, сложную символику, присущую работам художника и своеобразие декоративно-прикладного искусства тюркских этносов. «Многоосложный», как неперменный атрибут произведений искусства, подробно проанализирована в исследованиях Н. Ингардена [3, с. 304]. Пользуясь его методикой при характеристике картины, можно пройти 3 уровня ее восприятия. Первый (описательный) только указывает на присутствие тех или предметов, второй уровень (аналитический) связывает предметы между собой в единое смысловое пространство, третий (обобщающий) позволяет определить взаимодействие предметов между собой, причины расположения их в том или ином порядке и цвете, выявить идею, переданную художником языком изобразительного искусства.

Анализ художественных работ Чепокова с этих позиций представляет несомненный интерес. Помимо внешней привлекательности, в них чувствуется глубина размышлений о смысле жизни, сложности мироздания, судьбе родного края.

Как и в большинстве других работ, в «Хан-Алтае» автор избегает острых углов, заключая композицию в форму овала с необычной «каймой». 14 ликов выступают с 3 сторон. Это ритмичное обрамление не только придает изысканность кружевного плетения, но и напоминает о том, что на Алтае было 14 крупных секоков (родов). 14 антропоморфных узоров направлены в разные стороны, но у них общее умиротворенное выражение. Все они тесно связаны между собой, образуя плоть великого Алтая. Волнообразные ритмы каймы и островерхие ступенча-

тые шапки центральных персонажей напоминают ритмы горных вершин, поднимающихся к главному пику. «Хан-Алтай» – величественный дух-покровитель горной страны. Он возвышается над народом, населяющим его горы, реки и долины, возвышается над горными вершинами, облаками и небесными светилами. На задумчивом челе его залегли 14 крупных морщин, а взгляд пустых глазниц устремлен в неведомую даль. Другим взглядом наделены 6 антропоморфных изображений в центре композиции. Они могут символизировать шесть племен, проживающих на территории Алтая (теленгиты, телеуты, тубалары, чалканцы, кумандинцы, алтай-кижи). Как племена разделены между собой на северную и южную ветку, так и образы их символизирующие (или духи-покровители родов) объединены в две группы, но гармонично соединены в круговую композицию. При всех имеющихся отличиях, это племена единого народа.

«Духи-покровители» сосредоточенно наблюдают за суетливой жизнью людей, наполненной повседневными заботами и трудами. А в жизни этих людей гармонично соединились прошлое и настоящее, традиционное и новое. Вся композиция вертикально разделена на две равные части. На границе мира земного и мира небесного возвышаются высокие головные уборы покровителей родов, напоминающие снежные вершины горных алтайских хребтов, а между ними птица с распростертыми крыльями. Именно птицей (беркутом с конскими глазами) изображался Сюйля – посредник между миром людей и миром богов в алтайском пантеоне. В самом центре земного «людского» мира изображена коновязь. Это аналог мирового дерева, оси, соединяющей уровни мироздания. Находящийся рядом конь может быть символом Аргымака, священного животного, которому открыты любые дороги. Жизнь на Алтае в его современном облике – это причудливое соединение Востока и Запада, мира и реальности, прошлого и настоящего. В нижней части композиции обозначены ровная дуга реки и зигзагообразная дорога. Большие и маленькие суда и автомобили направлены в разные стороны, но вся композиция построена таким образом, что из густонаселенного разными существами и предметами мира людей взгляд постоянно возвращается к легкой и светлой верхней части – сфере неба, облаков и солнца. И в этом тоже есть своя символика: Алтай привлекателен для большинства людей своими просторами и этническими диковинками, но истинное осмысление его ценности доступно только тем, кто способен оторваться от земной суеты и воспарить над ней как гордый дух Сюйля.

Если к образу «Хан-Алтая» активно обращались деятели культуры и искусства Алтая около 100 лет назад, то образ «Укокской принцессы» волнует художников современности. По-разному воспринимают и изображают загадочную красавицу, обнаруженную новосибирскими археологами. Ее образ то ассоциируется с девой-защитницей «Очи-Бала» (алтайский эпос), то со скифской жрицей. Статичный облик «Принцессы», созданный Ю. Бралгиным, воспринимается как логическое продолжение его работы «Камни предков». Бесстрастная, холодная и безмолвная, она выглядит величественно и отрешенно на фоне бескрайнего неба.

Облик «Принцессы» угадывается в средней части триптиха Н. Острицова «Всадники Укока» из серии «Скифы» (2008). Высокая прическа и ослепительная белизна наряда подчеркивают значимость и высокое положение расположенной в центре картины всадницы. В целом же решенное в духе бытовой сцены изображение отличается теплыми красками и мажорными нотами.

В работе Чепокова, как и в многочисленных описаниях, посвященных укокской находке, смешались скифские и тюркские черты. Тонкие четкие линии складываются в орнамент, напоминающий скифо-сибирский звериный стиль. Но ни явной стилизации, ни характерного духа схватки и сражения в ней нет. Композиция наполнена умиротворением и созерцательностью, величавым покоем и отрешенностью от всего земного. И такая трактовка персонажа отлична от большинства женских образов Чепокова, светящихся добротой и материнской нежностью. Не подражаемо изящны женские образы, созданные художником. Их лица, в отличие от бесстрастного выражения «Принцессы», умиротворены и спокойны. Их позы и жесты статичны. Живущие одним ритмом с природой, они словно становятся ее воплощением. Замысловатый орнамент, сочетающий сложное плетение растительных и анималистических мотивов не только окружает образы женщин в серии «Времена года», но нередко вплетается и прорастает в их тела («Август. Месяц летней косули»). Эти

изображения то устремляются к небу («Май. Месяц золотой кукушки», «Сентябрь. Месяц марала», то вырастают телами в землю и дарят ей плодородную силу («Ожидание», «Сентябрь. Месяц марала» 2010 г.), то в сонной истоме взирают на спокойную гладь рек и озер («Июнь. Месяц малой жары»). Окутанные легкими прозрачными одеждами фигуры склоняются под тяжестью прически или под тяжестью земных забот. Здесь почти нет движения. Но в тоже время выразительность тонкой и плавной линии создает свой ритм, ровный и спокойный пульс. И это плавное течение жизни закономерно и неизменно, как движение луны и солнца, одновременно освещающих женский образ в работе «Август. Месяц летней косули». Такого рода изображения характерны для шаманских бубнов, где небесные светила располагаются вокруг духа-покровителя. Ничто больше не указывает на древнюю религию, но весь загадочный облик Матери-природы наполнен магической силой и загадочной притягательностью. Изящные женские образы этой серии напоминают буддийскую пластику. Образы прекрасных женщин слились с древними куклами природы и стали с ней единым целым.

В творчестве Чепокова нашли отражение различные стороны алтайского мировоззрения: поклонение природе, трепетное отношение к женщине-матери и хранительнице очага, идея соседства в жизни добра и зла. Бинарные начала в работах художника могут проявляться по-разному. Черно-белый облик шамана – это символ двойственности мира, отраженный в цветке. Два небесных светила в работах «Август. Месяц летней косули» и «Вечер» как символы света солнечного дня и темноты ночи – это тоже противоположности. В «Вечере» двойственность мироздания подчеркнута еще одной парой противоположностей (мужское и женское начало). Но не случайно изображены у небесной пары, взирающей сверху на идиллическую панораму, лишь половина лица. Только вместе составят они гармоничное целое и смогут дать начало новым жизням. Это одна из сложных полифоничных работ художника. Кажущаяся на первый взгляд хаотичность подчинена определенной логике и единому ритму, исполнена глубокого смысла единения людей, животных и природных сил. Строгая логика ритмических построений обретает не только эстетическое, но и символическое значение. Отражение природы сродни поклонению космосу, где свет неизбежно сменяет тьму, новое молодое и дерзкое приходит на смену увяданию, где живая и мертвая материя начинают понимать друг друга. Так, изображения гор нередко завершаются антропоморфным изображением, и каменные идолы дружелюбно общаются с людьми («Ночь, слушающая сказку», «Осенний зов») и др. Мир для художника – это гармоничный и разумный космос.

Герои Чепокова могут быть нарисованы несколькими штрихами на чистом фоне, а могут быть лишь оболочкой для сложного контрапункта разных форм жизни – растительной и животной, человеческой и той, о которых знают только кайчи – хранители мифологической традиции и опытные шаманы. И, конечно, проникнутое национальными мотивами искусство Чепокова не могло обойти стороной такие важные сферы алтайской культуры как шаманизм и сказительство. К ней обращались многие алтайские художники: Г. Гуркин, М. Чевалков, Ю. Бралгин,

В. Тебеков и др. Теоретическое осмысление этих явлений представлено в трудах Потапова, А. Анохина, А. Сагалаева... Две категории музыкантов (камы и кайчи) А. Сагалаев называет первыми профессионалами древнего общества, а известный сказитель Н. Калкин неоднократно подчеркивал противопоставление их магических возможностей. По его мнению, кам должен бояться кайчи, потому что на его стороне выступают силы Верхнего мира и благоволит хозяйка Алтая, а каму покровительствуют силы Нижнего мира и помогает Эрлик [4]. Интересно сопоставить образы кайчи и кама, созданные Чепоковым. В каждом из них сохраняется индивидуальная манера художника, глубоко национальные истоки его стиля, но трактовка образов совершенно различна. Композиция «Кайчи» направляет взгляд к горным хребтам и солнечному диску. Точные ясные четкие линии и хрупкая красота узоров переносят зрителя в мир возвышенный и сказочно-прекрасный.

Словно окаменевший образ сказителя не случайно показан на фоне горной вершины. Герои, которых он воспекает в своих сказаниях, так же величавы как эти горы, а истории о них так же неторопливы как движение солнца, освещающего изображенную панораму. Слова сказителя так же пронизаны идеей победы добра над злом и солнечным светом, как вся композиция работы, голос кайчи такой же гибкий и уверенный как линии, проведенный художником. Силы ему дает природа Алтая. И может быть поэтому он показан наполовину человеком, наполовину животным. Кайчи неотделим от родной земли, как неотделим от топшура, ровно по диагонали разрезающего изображение, словно отделяя земное от небесного, животное начало от человеческого и одновременно связывая их между собой.

Статике «Кайчи» противопоставлена безудержная, оргиастическая пляска шамана «Камлающая ночь». Двойственное отношение к деятельности шамана отражено уже в самом его облике. Вся его жизнь и деятельность – это чередование темного и светлого, добра и зла, низкого и высокого. И даже солнечный диск, повторяющий контуры бубна, словно раздвоился, встречая помощников («камская подвода») кама, летящих с двух сторон. Мрачное, жутковато-грозное начало несет в себе этот проводник между людьми и духами. И эта внутренняя раздвоенность (жизнь в двух мирах) лишает его и внешне крепкой опоры. Эта черта моментально бросается в глаза, т.к. в большинстве работ персонажи надежно стоят или сидят на земле. Сама же земля часто показана художником условно. Линия горизонта – это контур тела. И поэтому в работах Николая Чепокова нет первого плана и фона. В них есть детали (каждая из которых важна для понимания идеи работы) и главный организующий пространство образ.

Картины Чепокова просты для восприятия, но сложны для понимания. Анализируя особенности восприятия произведений искусства, М. Коган писал: «...информация может быть освоена воспринимающим лишь благодаря действию соответствующих духовных сил – познавательных и ценностно-интерпретационных» [5, с. 497]. Работы Николая Чепокова – это еще одно подтверждение того, что общение с прекрасным – это сложный процесс, требующий активности мысли и воображения.

Библиографический список

1. Белый, А. Символизм как миропонимание. – М., 1994.
2. Гумилев, Л.Н. Ритмы Евразии: Эпохи и цивилизации. – М., 2008.
3. Ингарден, Р. Исследования по эстетике. – М., 1962.
4. Сагалаев, А.М. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Знак и ритуал / А.М. Сагалаев, И.В. Октябрьская. – Новосибирск, 1990.
5. Коган, М.С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике. – Л., 1971.

Bibliography

1. Belihy, A. Simvolizm kak miroponimanie. – M., 1994.
2. Gumilev, L.N. Ritmi Evrazii: Ehpokhi i civilizacii. – M., 2008.
3. Ingarden, R. Issledovaniya po ehstetike. – M., 1962.
4. Sagalaev, A.M. Tradicionnoe mirovozzrenie tyurkov Yuzhnoy Sibiri. Znak i ritual / A.M. Sagalaev, I.V. Oktyabrskaya. – Novosibirsk, 1990.
5. Kogan, M.S. Lekcii po marksistsko-leninskoy ehstetike. – L., 1971.

Статья поступила в редакцию 18.03.14

УДК 7

Popandopulo M.P., Zhanaykhan E. DEVELOPMENT OF CULTURE AND ARTS OF PAVLODAR IN THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY. In the article the archival and museum information on formation of art culture in Pavlodar and the Pavlodar region, which was founded in 1938, is introduced. In research concerns mainly the professional arts and the construction of museums. The author mentions the names of leading figures of the art culture in the first half of the XX century. The positive role of learning by masters of graphic and musical culture of the traditions of the Russian and European art schools is determined.

Key words: ethnographic motives, museum, genre, collection, club, school, traditions, art culture.

М.П. Попандопуло, доц. каф. исполнительского искусства Павлодарского гос. университета им. С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: stm@art.asu.ru; **Е. Жанайхан**, канд. искусствовед., зав. каф. теории и методики музыкального образования Павлодарского гос. педагогического института, г. Павлодар, E-mail: stm@art.asu.ru

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА ПАВЛОДАРА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

В статье в научный оборот вводится архивная, музейная информация о становлении художественной культуры в Павлодаре и Павлодарской области, основанной в 1938 году. В статье речь идет, преимущественно, о профессиональном искусстве, о музейном строительстве; представлены имена ведущих деятелей художественной культуры первой половины XX века; отмечается положительная роль приобщения творчества мастеров изобразительной и музыкальной культуры к традициям российской и европейской художественной школ.

Ключевые слова: этнографические мотивы, музей, жанр, коллекция, клуб, школа, традиции, художественная культура.

Вторая половина XX века – большой пласт исторического прошлого Павлодарской области; но именно здесь наблюдаются серьезные потери в исторической памяти республики Казахстан. Мы считаем тему нашего исследования актуальной.

Изобразительное искусство казахского города Павлодара имеет недолгую, но яркую историю [1-6]. Первая художественная выставка в Павлодаре состоялась в 1931 г. На ней были представлены произведения В.П. Батурина, Е.А. Клодта, местных художников – пейзажистов Б.Н. Лапина, П.П. Шишкова, рисунки А. Сорокина, керамика В.В. Кудрявой, а также более трехсот художественных фотографий Д.П. Багаева. В 1930-х гг. в произведениях павлодарских художников широко использовались национальные этнографические мотивы, в частности, казахский орнамент. Е.А. Клодт выступил составителем специального альбома, посвященного национальному орнаменту казахов [1, с. 170].

Выставочная деятельность в Павлодаре в 1940-х гг. была представлена графикой А.Д. Багаева (сына фотографа Д.П. Багаева), тогда студента Академического института живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина в Ленинграде. А.Д. Багаев – участник Великой Отечественной войны, погиб в 1941 г.

Зимой 1948 г. в здании драматического театра Павлодара состоялась вторая художественная выставка. В ней участвовали художники театра Л. Брюммер, В. Критинин, В.в. Штейгер, Ж. Серикбаев, А. Дьячков. В конце 1950-х гг. в областном историческом краеведческом музее Павлодара был сформирован художественный отдел, фонд которого составили преимущественно произведения В.П. Батурина [1, с. 172].

Развитие профессионального изобразительного искусства оказалось связано с периодом освоения целины и активным развитием архитектурного облика Павлодара и формирования его инфраструктуры. В этот период в Павлодар приезжали профессиональные художники, устраивающие художественные выставки в залах историко-краеведческого музея и в фойе кинотеатра и драмтеатра. В 1956 г. организуются Павлодарские художественно-производственные мастерские. В мастерских работают живописцы, графики, скульпторы, художники театра: М.П. Колмогоров, А.М. Дьячков, В.А. Критинин, В.Э. Штейгер, П.Г. Величко, О. Грейн, Б. Соболев, С.Я. Якубович, И.П. Лопатин, В.А. Соболева, Г. Н. Слюсарев, В.В. Терещенко, В.А. Цельман, В.С. Цельман, В. Маганов, Р.П. Ершов, Г. Петрыгин-Радионов, Н.Н. Смородинов. В творчестве названных художников звучали нравственно-патриотические темы; их волновали образ человека, тема труда, мотивы природы. Развитие получает жанр скульптурного, живописного и графического портрета; преобладали работы репортажного характера, зарисовки на производстве, полевых станах. В этот период активной была выставочная деятельность, состоялись зональные выставки в Караганде, Целинограде (ныне Астана), Темиртау. В декабре 1965 г. был

открыт для посетителей Павлодарский областной художественный музей. Его начальные фонды насчитывали 500 единиц хранения. Произведения поступили из коллекции Московского Дома художественного творчества, а также из домов творчества Ленинграда, Алма-Аты, из фондов Союза художников Москвы и Казахстана. Эти годы характеризуются началом развития монументального декоративного искусства в Казахстане в связи с активным строительством общественных зданий – школ, детских учреждений, клубов и т.п.

В середине XX в. в Павлодаре работали художники А.И. Бибин, М.П. Колмагоров, И.В. Лагутин, П.Г. Лысенко.

Александр Иванович Быбин (родился 25 апреля 1939 г. в с. Березовка, ныне Железинский район Павлодарской области), живописец, монументалист. Окончил Алма-Атинское художественное училище им. Н.В. Гоголя (1965). Учителя: А.Г. Галимбаева, М.С. Кенбаева, А.М. Черкасский. Член казахстанского Союза художников (СХ) (1971). С 1965 г. работает в Павлодаре, занимается станковой живописью и графикой, монументальным и декоративно-монументальным искусством. Живописные произведения отличаются широтой мысли и образно – пластической экспрессией: «Мелодии лета» (1965), «Эхо прошедшего времени» (1967), «Кони и люди» (1967). Произведения 90-х к приобретают программный характер, который поддерживается масштабом тем, содержательностью композиции, эмоциональностью звучания: «Купающиеся в радуге» (1990), «Кони и солнце» (1991), «Отречение апостола Петра» (1994), «Осенний пир» (1995), «Потрет Евтушенко» (1999) [2].

Михаил Петрович Колмогоров (родился 25 ноября 1922 г. в пос. Каширы, ныне Каширский район Павлодарской области), живописец. Участник Великой Отечественной войны. Окончил Одесское художественно училище (1951). Учителя: М.Д. Тодоров, В.В. Токарев. В 1952 г. в возвращается в Павлодар, занимается педагогической деятельностью. В 1956 г. переходит в открывшиеся мастерские КазИЗО, где проработал более сорока лет. Основные произведения: «Весна на Усолке» (1955), «Мелодия степи» (1993), «Творчество Абая» (1994) и др. Участвовал в художественном оформлении райцентров Кокт-бе и Успенки, детских лагерей в Баянкульском районе. Лауреат премии акима области (1996) [3].

Иван Васильевич Лагутин (родился 22 июля 1913 г. в с. Александров – Гай Саратовской области), художник, краевед, фотограф, участник Великой Отечественной войны. С 1922 г. проживал в Павлодарской области (тогда уезде), учился в Павлодаре у известного русского художника В.П. Батурина, в 1926-1929 гг. – студент рабфака и сельско-хозяйственного интерната (1930-1935 гг.). Трудовую деятельность начал учителем в Песчанской средней школе (1935-1936). В 1936-1939 гг. работал в Смоленской области. С 1939 г. служил в армии. Принял участие в совет-

ско-финских событиях, воевал на Ленинградском и Карельском фронтах в 1941-1942 гг. В 1945-1958 гг. – художник-оформитель Павлодарского областного историко-краеведческого музея. В 1958-1966 гг. – его директор. Автор ряда картин: «Баянкульский пейзаж», «Иртыш – река трудовая», «Микоян в Павлодаре» и др. Один из соавторов путеводителя по Павлодарскому Прииртышью (1964). Участник первой персональной выставки в областном художественном музее (2001) [3].

Павел Григорьевич Лысенко (родился 1 декабря 1928 г. в с. Селиверстово, ныне Волчихинский район Алтайского края), живописец. Окончил Алма-Атинское художественное училище им. Н.В. Гоголя (1949). Учителя: А.М. Черкасский, А.И. Борников и др. В 1951-1952 гг. учился в Вильнюсском художественном интернате. Член Союза художников Казахстана (1970). В 1979-1985 гг. занимался педагогической деятельностью. С 1960 г. складывается собственная живописная манера работы темперой в высветленной мажорной палитре. Любимые жанры: пейзаж, натюрморт («Перед весной» (1959), «Окрестности Алма-Аты» (1965), «Крым»). Тема городского и индустриального пейзажа Новороссийска, Караганды, Вильнюса, Владимира, Павлодара проходит через все творчество: «Дорога в Темиртау» (1970), «Четвертая домна казахстанской Магнитки» (1978), «Утро Павлодарского алюминиевого» (1979), «Собор св. Анны Вильнюс» (1982), «На Иртыше»

(1987). Участник многих областных, республиканских и зональных выставок. Принимал участие в организации первой в Павлодаре детской художественной школы №1 [2].

Художники Павлодара создали значительные произведения, составляющие в настоящее время фонды музеев Павлодарского Прииртышья.

Ярким представителем музыкальной культуры Павлодара в первой половине XX в. явилась Г.Э. Кроммер (1909-1982) – основатель детской музыкальной школы и музыкального училища, просветитель по призванию. Музыкальная школа, открытая в Павлодаре в 1948 г., была в то время единственным музыкальным центром города и области, ее коллективом на праздники, выборы приходилось давать по 5-8 концертов в день. В школе учащиеся воспитывались на традициях европейской и русской классической музыки, в то же время велось обучение игры на народных казахских инструментах; все это укрепляло казахскую национальную культуру.

Таким образом, в первой половине и середине XX в. в Павлодаре сосредоточились творческие силы с высоким художественным потенциалом. В это время здесь работают выпускники профессиональных художественных учебных заведений, чьи образовательные программы были построены на традициях европейской изобразительной системы.

Библиографический список

1. Дубовая, Е. Щедрость разностороннего таланта // Нива. – 2000. – № 6.
2. Павлодарское Прииртышье: энциклопедия. – Павлодар, 2003.
3. Художники Павлодара: словарь. – Павлодар, 2003.
4. Григорьева, О. Батурин на фоне павлодарского пейзажа // Звезда Прииртышья. – 1998. – 31 января.
5. Куприян, В. Виктор Батурин в художественной культуре своего времени // Нива. – 1998. – № 1.
6. Теренин, М.С. Павлодар – это нашей истории строки. – Павлодар, 2000.

Bibliography

1. Dubovaya, E. Thedrostj raznostoronnego talanta // Niva. – 2000. – № 6.
2. Pavlodarskoe Priirishje: ehnciklopediya. – Pavlodar, 2003.
3. Khudozhniki Pavlodara: slovarj. – Pavlodar, 2003.
4. Grigorjeva, O. Baturin na fone pavlodarskogo peyzazha // Zvezda Priirishjya. – 1998. – 31 yanvarya.
5. Kupriyan, V. Viktor Baturin v khudozhestvennoj kuljture svoego vremeni // Niva. – 1998. – № 1.
6. Terenik, M.S. Pavlodar – ehto nasheyj istorii stroki. – Pavlodar, 2000.

Статья поступила в редакцию 19.03.14

УДК 7.072.2 (574.25)

Raimbergenov A.I. RETURNING OF THE NAME OF S. V. KUKURUZA, AN ARTIST AND TEACHER. The characteristic of creative and pedagogical activity of an artist S.V. Kukuza, who worked in the first half of the XX century in Aktyubinsk area of the Republic of Kazakhstan, is presented. In the paper the value of continuity in the work of a teacher and a pupil is noted. S.V. Kukuza's main works are mentioned. This main techniques in the work are described: the xylography and the linocut. The purpose of the article is to introduce the forgotten name of the artist into the scientific circulation and to show the continuity of a creative method in works of the artist.

Key words: tradition, engraving, linocut, school, color, education, culture, ideal.

А.И. Раимбергенев, ст. преп. каф. изобразительного искусства, черчения и музыкального образования Актыубинского гос. педагогического института, аспирант факультета искусств ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. университет», г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

ХУДОЖНИК И ПЕДАГОГ С.В. КУКУРУЗА – ВОЗВРАЩЕНИЕ ИМЕНИ

В статье представлена характеристика творческой и педагогической деятельности художника С.В. Кукурузы, работавшего в первой половине XX века в Актыубинской области республики Казахстан. Отмечается значение преемственности в творчестве учителя и ученика, указываются основные произведения С.В. Кукурузы, характеризует техника, в которой он работал – ксилография и линогравюра. Цель статьи – ввести в научный оборот имя ныне забытого художника, показать преемственность творческого метода в работах художника.

Ключевые слова: традиция, гравюра, линогравюра, училище, цвет, образование, культура, идеал.

Обращение к творчеству и педагогической деятельности С.В. Кукурузы (1906-1979) видится актуальным, так как в настоящее время – время реформирования образования и художественной жизни – четко обозначается проблема взаимодействия культуры и образования. Идеалы культуры обладают большими обучающими возможностями, они являются обязательным элементом учебно-воспитательного процесса. Этой

теме посвящают исследования многие зарубежные учёные, среди которых Л. Уайт, А. Боас, Ю. Лотман и другие. Среди отечественных исследователей особое внимание к проблеме взаимодействия образования и художественной культуры уделяет В.И. Жуковский. Художнический и педагогический опыт С.В. Кукурузы подтверждает важную роль в воспитании гармоничной личности, адаптированной к окружающему миру, суще-

ствование в едином пространстве идеалов образования и идеалов культуры и искусства.

Кукуруза Сергей Васильевич родился на Украине, в селе Приворотье Каменец-Подольской области, в 1906 году 3 февраля. С. 1930 по 1935 год он учился в Киевском Художественном институте, а затем в Московском Государственном Художественном институте имени В.И. Сурикова, закончил его графическое отделение в 1940 году по классу российских графиков А.И. Кравченко и М.В. Маторина. С.В. Кукуруза работал преимущественно в технике гравюры на дереве и цветной гравюры на линолеуме. В 1939 году им была создана серия станковых гравюр на тему «Красная армия». Один лист из этой серии был экспонирован на Всесоюзной выставке молодых художников в 1939 году и на передвижной выставке дореволюционной и советской гравюры, организованной Музеем изобразительного искусства им. А.С. Пушкина. В 1940 году художником были выполнены иллюстрации к поэме А.С. Пушкина «Гаврилада» для Музея им. А.С. Пушкина в Москве, к повестям Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» и «Сорочинская ярмарка». Около 200 его рисунков и гравюр напечатаны в газетах «Красная Армия», «Звезда», «Комсомольская правда», «Литературная газета» и в ряде журналов.

С 1947 года С.В. Кукуруза работал в городе Актыбинске. С 1951 года он является участником всех республиканских и передвижных художественных выставок в Казахстане. Одной из основных тем художника с этого времени становятся городской пейзаж Актыбинска и Алма-Аты, но большое место в его творчестве занимает пейзаж. В основе работы «Степь цветет» лежит поэтическое осмысление автором природы Казахстана. Сочетается привычный поэтический мотив цветущей степи с приметами новой жизни, вводя в композицию изображение плывущего по безбрежным просторам мощного комбайна, художник образно выражает мировосприятие современника. Серия гравюр на дереве посвящена художником пребыванию украинского поэта Т.Г. Шевченко в Казахстане.

Ряд произведений С.В. Кукурузы хранится в Музее имени А.С. Пушкина (Москва), Государственной Третьяковской галереи (Москва) и в Казахской Государственной Художественной галерее им. Т.Г. Шевченко (Алма-Аты).

К 100-летию со дня смерти А.С. Пушкина в 1937 году им было выполнено несколько гравюр, в том числе портрет А.С. Пушкина. Статья П. Эттингера об этом портрете была помещена в одном из номеров французского журнала «Курьер график» за 1937 год, где этот портрет воспроизведен наряду с работами Фаворского, А.И. Кравченко [1]. В 1939 году художником были выполнены серии листов к повести «Гробовщик» и поэме «Гаврилада» А.С. Пушкина. С. Кукуруза оформил повесть Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», оформление этой книги выбрал для своей дипломной работы. В 1940 году, успешно защитив диплом, С.В. Кукуруза получает звание художника-графика и покидает институт.

В 1941 году за осуждение военных действий на линии фронта С.В. Кукуруза был репрессирован и был осужден на семь лет пребывания в лагере [2, с. 4].

С 1947 года С. Кукуруза постоянно проживает в г. Актыбинске, совмещая художественное творчество с преподавательской деятельностью. Произведения, выполненные художником в Казахстане, представляют самый значительный период его творчества. Первое, что обращает на себя внимание при сравнении гравюр Казахского периода – это цвет. Увлечение цветной гравюрой, несомненно, связано и с тем, что в Казахстане С. Кукуруза стал резать почти исключительно на линолеуме, лишившись труднодоступного здесь материала – дерева. Вынужденный к такой перемене, он скоро понял, что линолеум

в руках современного графика может быть более гибким средством многоцветной гравюры, чем классическая ксилография.

Цвет в гравюрах С. Кукурузы служит главным средством эмоциональной выразительности. В листах «Как степь цветет», «Чайки над озером», «В горах Ала-Тау», «Лодки на Днестре» и других, художник, сохраняя необходимую условность, создает гармонию цветовых отношений, выявленную им с глубоким чувством и пониманием специфической роли цвета в гравюре.

Тематика произведений С. Кукурузы в период работы в Казахстане отличается большим разнообразием: это полюбившийся художнику яркие краски родной Украины, широкие просторы хлебной целины Западного Казахстана, индустриальные пейзажи. Мастер создает серии гравюр городских ансамблей Актыбинска и Уральска, портреты героев труда и портреты борцов за мир Манолыса, Глевоса и Патриса Лумумбы, большой цикл, посвященный Т.Г. Шевченко – вот далеко не полный перечень из тематического разнообразия творческих интересов С.В. Кукурузы.

В лучших гравюрах художника часто можно уловить возвышенно-романтический акцент, что, несомненно, идет у С. Кукурузы от его учителя – советского гравёра А.И. Кравченко. К таким работам можно отнести гравюру «Старое русло Урала», где выразительность черно-белого штриха и пятна передает поэзию изображенного мотива.

В изобразительном искусстве Казахстана графика С.В. Кукурузы занимает значительное место. Гравюрные листы художника бытуют во множестве экземпляров не только в собраниях музеев и в общественных и культурных учреждениях, но и в квартирах и домах, нередко проникая в отдельные юрты животноводов, чабанов. Представляя искусство Казахстана вдали от столицы Республики, С.В. Кукуруза тем самым выполнял большое культурное дело, значение которого трудно переоценить.

Много времени уделял С.В. Кукуруза преподавательской деятельности в Актыбинском педагогическом училище. Молодые учителя, работавшие в разных уголках Казахстана, с благодарностью вспоминают С.В. Кукурузу, научившего их передавать детям то умение, которое они получили от своих учителей. Постоянное общение с молодёжью наполняло художника чувством полноты жизни, пониманием необходимости своей работы, что неизменно обогащало его творчество.

С.В. Кукуруза был прекрасным популяризатором своего дела. Он часто выступал с лекциями и беседами по местному радио и телевидению, с интересными статьями в печати. Художник пользовался большим уважением и популярностью у молодёжи, это подтверждают слова, произнесенные на чествовании С.В. Кукурузы молодым рабочим Актыбинского завода ферросплавов: «Нам людям красота нужна так же, как хлеб, что растёт на целинных просторах нашей области, как сталь, выплавляется в цехах нашего завода. Она нам нужна, может быть ещё больше. В нашем крае много знатных хлеборобов, а в городе немало прославленных сталеваров. Но здесь у нас ещё мало художников-мастеров красоты. Поэтому, нам особенно дорого, что среди нас живёт человек, для которого красота является профессией. Не из «Прекрасного далека», а рядом с нами этот человек участвует в нашем общем труде. Поэтому мы любим С.В. Кукурузу и его искусство» [3, с. 57].

Таким образом, художнический и педагогический опыт графика С.В. Кукурузы подтверждает важную роль в формировании гармоничной личности, адаптированной к окружающему миру с помощью идеалов образования, идеалов культуры и искусства: «Динамика развития общества есть динамика человеческой деятельности: преобразовательной, познавательной, оценочной, коммуникативно-информационной, художественной» [4, с. 100].

Библиографический список

1. Курьер график: журнал. – Франция, 1939.
2. Г.А. Актыбинской области фонд. 449 оп. 3 дело 63. с.4
3. Ц.Г.А. Фонд 1736 оп.1 ед. хр. 864 с. 57.
4. Степанская, Т.М. Использование в сфере образования духовно-эстетических туристских ресурсов региона (на примере Алтайского края) / Т.М. Степанская, А.Г. Степанская // Культурное наследие Сибири: сб. науч. трудов / под ред. Т.М. Степанской. – Барнаул, 2012. – Вып. 13.

Bibliography

1. Kurjer grafik: zhurnal. – Franciya, 1939.
2. G.A. Aktyubinskoy oblasti fond. 449 op. 3 delo 63. s.4
3. C.G.A. Fond 1736 op.1 ed. khr. 864 s. 57.

4. Stepankaya, T.M. Ispoljzovanie v sfere obrazovaniya dukhovno-ehsteticheskikh turistskikh resursov regiona (na primere Altajskogo kraja) / T.M. Stepankaya, A.G. Stepankaya // Kuljturnoe nasledie Sibiri: sb. nauch. trudov / pod red. T.M. Stepankoy. – Barnaul, 2012. – Vihp. 13. *Статья поступила в редакцию 17.03.14*

УДК 78.02

Polozov S. P. FAITHFULNESS TO THE AUTHOR'S TEXT OR THE LIBERTY OF THE PERFORMER'S SELF-EXPRESSION (A. RUBINSTEIN'S VIEWS AND HIS PEDAGOGICAL AND PERFORMANCE PRACTICE). The present article focuses on the interconnection between the author's purport and the performer's interpretation. A.G. Rubinstein's views on the subject demonstrate the controversial character of the composer's and the performer's aims, i.e. a very close connection of the author's intention and the liberty of the performer's interpretation.

Key-words: performer's interpretation, author's purport, A. G. Rubinstein, musical notation, information field of a musical composition.

С.П. Полозов, проф. каф. теории музыки и композиции Саратовской гос. консерватории им. Л.В. Собинова, г. Саратов, E-mail: polozov@forpost.ru

ВЕРНОСТЬ АВТОРСКОМУ ТЕКСТУ ИЛИ СВОБОДА ИСТОЛНИТЕЛЬСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ (ВЗГЛЯДЫ А. РУБИНШТЕЙНА И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ИСТОЛНИТЕЛЬСКАЯ ПРАКТИКА)

В статье раскрывается проблема взаимосвязей авторского замысла и исполнительской интерпретации. На примере взглядов А.Г. Рубинштейна показана противоречивость установок композитора и исполнителя, заключающаяся в жестком следовании авторскому замыслу и свободе исполнительской интерпретации.

Ключевые слова: исполнительская интерпретация, авторский замысел, А. Г. Рубинштейн, нотный текст, информационное поле музыкального произведения.

Как известно, в нотном тексте запечатлена лишь часть информационной структуры сложившихся в сознании композитора внутренних представлений о музыкальном произведении. В связи с этим широкое распространение в музыковедении получило мнение о нотном тексте как схеме или модели музыкального произведения. Ограниченность репрезентативных свойств нотного текста создаёт определённый дефицит информации, который нуждается в восполнении.

Рассматривая процесс воссоздания авторского замысла и исполнительской интерпретации, надо иметь в виду то обстоятельство, что качество музыкальной коммуникации обычно оценивается мерой адекватности. Поскольку в данном случае мы имеем дело с передачей информации от композитора к исполнителю, оценка меры адекватности фактически поднимает проблему соответствия авторского замысла и исполнительской интерпретации.

Мы рассмотрим эту проблему на примере взглядов и практической исполнительской деятельности одного из выдающихся музыкантов, деятелей музыкальной культуры России – Антона Григорьевича Рубинштейна. Эта фигура особенно показательна тем, что включает в себе талант и композитора, и исполнителя.

Приступая к обсуждению данной проблемы, уместно напомнить один из самых широко известных афоризмов А. Рубинштейна: «Сочинение – это закон, а виртуоз – исполнительная власть» [1, с. 176]. В этом заключено признание базисной роли исходного авторского замысла по отношению к исполнительской интерпретации. А. Рубинштейн неоднократно высказывался по поводу необходимости точного следования указаниям нотного текста при исполнении музыки. Причём эта позиция проявилась в различных областях его деятельности.

Прежде всего, А. Рубинштейн страстно обличал вмешательство концертирующих исполнителей в авторский нотный текст. Он называет это произволом и даже преступлением: «Находят же именно нынешние исполнители (капельмейстеры и виртуозы) удовольствие в произволе при исполнении ими сочинений (в этом большею частью виноваты Вагнер и Лист), в перемене темпов, в ферматах, замедлениях, ускорениях, которые не обозначены авторами» [2, с. 51]. Сетую на то, что при получившей широкое распространение практике исполнения произведения в некоторой редакторской обработке «идеальное стремление исполнить их в духе авторов поневоле остаётся невыполненным» [3, с. 91], А. Рубинштейн, по сути, высказывает своё негативное отношение к любым формам вмешательства в авторский текст.

Взгляды А. Рубинштейна, демонстрирующие его позицию точного следования указаниям нотного текста при исполнении, ярко проявились в его педагогической деятельности. От учеников он требовал точного исполнения того, что написано автором в нотах, потому что «автор музыкального сочинения, без сомнения, знал лучше всех, как должно быть исполнено его сочинение» [4, с. 62]. «Нужно стараться исполнять вещь так, как этого хотел ее автор» [4, с. 62]. А. Рубинштейн часто напоминал ученикам о необходимости стремиться наиболее точно следовать пожеланиям композитора [4, с. 65]. При этом среди параметров звучания, зафиксированных в нотном тексте и нуждающихся в точном воспроизведении, Антон Григорьевич требовал безусловно соблюдать «верные» ноты, ритм и оттенки [4, с. 62]. Особое внимание он уделял необходимости следовать динамическим указаниям в нотном тексте: «Для того чтобы передать замысел композитора, надо точно соблюдать все указанные им оттенки» [4, с. 65]. По этому поводу также имеются многочисленные реплики А. Рубинштейна, обращённые к своим ученикам [4, с. 65–66]. Хотя приведённые высказывания имеют непосредственное отношение к педагогической практике А. Рубинштейна, они прямо перекликаются с его общими творческими установками.

Негативное отношение к любым формам постороннего вмешательства в авторский текст стало причиной того, что А. Рубинштейн отклонил предложение Б. Зенфа редактировать издание классической музыки. По его мнению, «индивидуальный взгляд на понимание и на характер исполнения произведений классиков, присоединённый к уже имеющимся, может лишь возбудить сомнения публики, занимающейся музыкой, и разногласия среди художников; на мой взгляд, это принесет скорее вред, чем пользу, нашему искусству» [3, с. 90]. Он желает содействовать академическому изданию музыки, но не индивидуальному [3, с. 96]. Тем самым он выступает против умножения публикаций, содержащих конкретный индивидуальный вариант интерпретации этой или иной музыки.

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что в исполнительской практике А. Рубинштейн призывает следовать авторскому замыслу. Вместе с тем он сам указывает на наличие объективных трудностей на этом пути. «Но как быть сегодня с Бахом и Генделем, которые не указывали в своих сочинениях ни темпа, ни нюансировки? Можно даже выразить опасение, что там, где композитор хотел быстрый темп, мы берём медленный и vice versa, совершенно искажая таким образом дух сочинения» [3, с. 92]. Отсюда вне зависимости от выбранного исполнителем темпа и нюансировки всегда можно выразить сомнение в их со-

ответствии авторскому замыслу. Некоторая неопределённость указаний, «недосказанность», непременно присутствующие в нотном тексте, обуславливают неизбежность отклонения исполнения от того, что задумал автор.

Но трудности в обнаружении авторского замысла ожидают исполнителя и при более подробной записи музыки. «Начиная с Гайдна, — продолжает Антон Григорьевич, — в сочинениях уже проставлены обозначения темпа и нюансировки, но и тут правильность исполнения остается для нас сегодня под вопросом. <...> Так, например, *менуэт* как танец требует очень медленно-го темпа, но ни один из менуэтов Гайдна и Моцарта в их сонатах, квартетах и симфониях не допускает этого. <...> И вот музыкант стоит перед неразрешимой задачей» [3, с. 93]. Неразрешимой задачей в данном случае следует понимать воссоздание авторского замысла. Отсюда и уточнение нотной записи не снимает проблемы обнаружения авторского представления о звуковом облике музыки. Более того, современная музыкальная практика показывает, что при любой степени точности нотной записи эта задача так и остаётся неразрешимой.

Наконец, А. Рубинштейн приходит к следующей мысли: «Бетховен тончайшим образом отмечает свои обозначения, однако никто из композиторов не подвергается большей опасности быть превратно понятым, чем именно он; ибо только тогда, когда его обозначения понимаешь *относительно*, можно прийти к истине, в большинстве случаев не иначе» [3, с. 93]. Это высказывание максимально обостряет проблему исполнительского воссоздания авторского замысла, вскрывая имеющийся в ней парадокс. Играть правильно, точно расшифровывая нотный текст, оказывается неразрешимой задачей, следовательно, абсолютно верное исполнение существовать не может. К истине же можно прийти только через осознание относительности фиксации в нотном тексте параметров звучания. И в этом, как ни парадоксально, просматривается своеобразное отступление А. Рубинштейна от собственного исходного тезиса о верности автору. Если в относительности заключается истина, то неизбежно возникает допущение различия в интерпретации авторского текста.

Эта же парадоксальная противоречивость обнаруживается и в следующем высказывании: «Нынешние капельмейстеры дирижируют произведениями Бетховена, Моцарта и других не по указанию композитора, а так, как это, по их мнению, *должно было бы быть указано*, — именно за это их объявляют гениальными дирижерами» [3, с. 92]. С одной стороны, данное высказывание, имеющее явно выраженный иронический тон, демонстрирует безусловную убежденность А. Рубинштейна в том, что нельзя искажать замысел автора и необходимо точно следовать авторским указаниям в нотном тексте. С другой стороны, здесь признаётся, хотя и с сожалением, тот очевидный факт, что гениальность исполнителя проявляется именно в отходе от авторских указаний.

Указанное противоречие находит своё проявление и непосредственно в деятельности самого А. Рубинштейна. Его исполнительская манера не была безупречной в плане следования авторскому тексту. Предъявляя требования к своим ученикам строго следовать указаниям нотного текста, что фактически стало его общей творческой установкой, сам А. Рубинштейн в собственной исполнительской практике этих требований не придерживался. В его игре современники не раз наблюдали отступление от авторского нотного текста исполняемой музыки. Так, Ц.А. Кюи подверг его исполнение «Симфонических этюдов» Шумана довольно резкой критике за отступления от авторских указаний [5, с. 30–32]. Н.П. Корыхалова приводит такой яркий пример: «Как известно, Антон Рубинштейн, исполняя «Похоронный марш» в сонате Шопена си-бемоль минор, начинал репризу (образ похоронной процессии) не с пиано, как указано у Шопена, а с громового форте, необыкновенно впечатлявшего после светлой печали среднего раздела. Эта трактовка оказалась столь «престижной», что долгое время едва ли не каждый пианист, приступая к работе над этой частью сонаты, решал для себя вопрос, будет ли он играть по-шопеновски или по-рубинштейновски» [6, с. 168].

Такая же участь постигла и собственные произведения А. Рубинштейна. Как отмечает С. Мальцев, его современники

не раз замечали, что собственную музыку он исполнял совсем не так, как было записано в нотах [7, с. 76]. Например, дирижируя юбилейным, 101-м исполнением оперы «Демон» «Рубинштейн все переиначил: изменил привычные темпы, акцентировку, динамику, потребовал иного интерпретирования вокальных партий» [8, с. 81].

Такая ситуация имеет своё объяснение. А. Рубинштейн всегда акцентировал творческое начало в деятельности исполнителя. Он рассматривал искусство исполнения как творческую деятельность и не раз высказывал мысль: «Воспроизведение — это второе творение» [1, с. 175]. Противоречивое сочетание двух разных позиций во взглядах или между декларацией и практикой объясняется тем, что оно имеет место у музыканта, являющегося одновременно и композитором, и исполнителем. Как композитор он ратовал за верность авторскому тексту, за соблюдение всех его деталей, а как исполнитель — стремился к свободе самовыражения, к исполнительскому творчеству. Это диалектическое противоречие выражено А. Рубинштейном: «Мне совершенно непостижимо, что вообще понимать под объективным исполнением. Всякое исполнение, если оно не производится машиной, а личностью, есть само собою субъективное. Правильно передавать смысл объекта (сочинения) — долг и закон для исполнителя, но каждый делает это по-своему, т. е. субъективно. <...> Если передача сочинения должна быть объективна, то только одна манера была бы правильна и все исполнители должны бы только ей подражать; — чем же становились бы исполнители? обезьянами? Да, если субъективность делает из адажио — аллегро, или из скерцо — похоронный марш, тогда она бессмыслица, но исполнение адажио сообразно чувству исполнителя не есть нарушение против смысла объекта. <...> Итак в музыке я понимаю только субъективное исполнение» [2, с. 52–53]. Противоречие здесь заключается в том, что, утверждая необходимость передавать замысел композитора, А. Рубинштейн не мог не признавать наличие субъективности в интерпретации сочинения, а значит и неизбежности отклонения от авторского замысла. Призывая следовать авторскому замыслу, он одновременно признаёт за исполнителем право трактовать музыку по-своему. Это естественная дилемма или объективно существующее противоречие ярко представлена во взглядах А. Рубинштейна.

Так что же предпочесть исполнителю: воссоздание авторского замысла или предложить собственную интерпретацию музыки? Мы полагаем, что решение этой проблемы лежит в осознании информационно-полевой природы музыкального произведения. Такой взгляд полностью соответствует вариативному характеру представлений о его звуковом облике и содержании, и отражает феномен множественности интерпретации.

Поскольку одновременно актуализировать всё богатство информационного поля музыкального произведения невозможно, любое его исполнение охватывает лишь некоторую часть этого поля. Исполнитель может быть ориентирован либо на подражание некоторому образцу, либо на собственное видение. Исполнение, копирующее уже существующую интерпретацию, стремится воспроизвести ту часть информационного поля, которая была ранее актуализирована. И хотя при этом, естественно, возникают некоторые отличия от имитируемого образца, доля новаторства здесь весьма незначительна. А вот любое талантливое исполнение всегда приобретает неповторимый облик, так как актуализирует особую часть информационного поля. Следовательно, каждое исполнение, находящееся в рамках этого информационного поля, вне зависимости от степени оригинальности следует считать адекватным.

Таким образом, с точки зрения информационно-полевой природы музыкального произведения любое исполнение по своей сути неповторимо, и можно говорить лишь о степени его оригинальности. В этом случае авторский текст представляется как один из вариантов интерпретации музыки. Пытаясь воссоздать авторский замысел, исполнитель неминуемо проникает в особые смысловые оттенки музыкального произведения, актуализируя в его информационном поле специфические содержательные элементы. И деятельность А. Рубинштейна, композитора и исполнителя, является ярким тому доказательством.

Библиографический список

1. Баренбойм, Л. А. Антон Григорьевич Рубинштейн. — Л., 1957. — Т. I.
2. Рубинштейн, А. Музыка и ее представители. Разговор о музыке. — М., 1921.

3. Письмо А. Рубинштейна к Б. Зенфу о редактировании музыкальных произведений // На уроках Антона Рубинштейна. – М.; Л., 1964.
4. Вессель, Е. Замечания и указания А. Рубинштейна на его уроках в фортепианном классе Петербургской консерватории / Е. Вессель, С. Друккер // На уроках Антона Рубинштейна. – М.; Л., 1964.
5. Кюи, Ц.А. Избранные статьи об исполнителях. – М., 1957.
6. Корыхалова, Н.П. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. – Л., 1979.
7. Мальцев, С. Нотация и исполнение // Мастерство музыканта-исполнителя. – М., 1976. – Вып. 2.
8. Баренбойм, Л.А. Антон Григорьевич Рубинштейн. – Л., 1962. – Т. II.

Bibliography

1. Barenboyjm, L. A. Anton Grigorjevich Rubinshteyjn. – L., 1957. – Т. I.
2. Rubinshteyjn, A. Muzhka i ee predstaviteli. Razgovor o muzhke. – M., 1921.
3. Pisjmo A. Rubinshteyjna k B. Zenfu o redaktirovanii muzhkal'nykh proizvedenij // Na urokakh Antona Rubinshteyjna. – M.; L., 1964.
4. Vesselj, E. Zamechaniya i ukazaniya A. Rubinshteyjna na ego urokakh v fortepiannom klasse Peterburgskoy konservatorii / E. Vesselj, S. Drukker // Na urokakh Antona Rubinshteyjna. – M.; L., 1964.
5. Kyui, C.A. Izbranniye statji ob ispolnitelyakh. – M., 1957.
6. Korihkhalova, N.P. Interpretaciya muzhki: teoreticheskie problemi muzhkal'nogo ispolnitelstva i kriticheskiy analiz ikh razrabotki v sovremennoy burzhuaaznoy ehstetike. – L., 1979.
7. Maljcev, S. Notaciya i ispolnenie // Masterstvo muzhkan'ta-ispolnitelya. – M., 1976. – Vihp. 2.
8. Barenboyjm, L.A. Anton Grigorjevich Rubinshteyjn. – L., 1962. – Т. II.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 78

Gvozdev A.A. SOME ISSUES ABOUT THE ORGANIZATION OF A VIOLINIST'S RIGHT HAND FROM THE POINT OF VIEW OF TASKS OF A ARTISTIC PERFORMANCE. The article studies general approaches in organization of a violinist's right hand during his playing, as well as the conditions of his most effective functioning. As the most essential aspects to form bowing skills are the fingers arrangement on the bow stick, the role of a thumb, a feeling of «integrity» as a factor of stabilization of varied inner perceptions. The research also gives the modern interpretation of a «holder ring» principle between the thumb and middle finger on the right hand.

Key words: right hand organization, performing perceptions, fingers arrangement on a bow stick, fingers coordination, a feeling of «integrity», the principle of a «holder ring».

А.В. Гвоздев, канд. искусствовед., проф. каф. струнно-смычковых инструментов Новосибирской гос. консерватории (академии) им. М.И. Глинки, г. Новосибирск, E-mail: gvboris@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАВОЙ РУКИ СКРИПЧА В СВЕТЕ ЗАДАЧ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИСТОЛНЕНИЯ

В статье рассматриваются общие направления в организации правой стороны игрового аппарата скрипача, формулируются условия его эффективного функционирования. В качестве наиболее существенных моментов при формировании навыков держания смычка выделяются: расположение пальцев на трости; роль большого пальца; чувство «целостности» как фактор стабилизации многообразных внутренних ощущений. Обосновывается современная трактовка принципа «державшего кольца» между большим и средним пальцами правой руки.

Ключевые слова: организация правой руки, игровые ощущения, расположение пальцев на трости, взаимодействие пальцев, чувство «целостности», принцип «державшего кольца».

Техника правой руки скрипача является одним из центральных вопросов скрипичного исполнительства. От мастерства музыканта в управлении смычком в значительной, а зачастую и в исключительной степени зависят многие стороны скрипичной игры: динамическая, артикуляционная, тембровая и другие, – т.е. те грани исполнения, в которых наиболее полно проявляется творческий потенциал скрипача. Именно рука, ведущая смычок, «озвучивает» игровые действия левой руки и, следовательно, наполняет их художественным смыслом. Здесь «требуется комплексное мастерство в управлении весом смычка, его скоростью, ощущение прикосновения к струне, пружины. Исполнитель должен найти такое физическое ощущение в руке, чтобы владеть ею как художник кистью» (А.А. Мельников) [1, с. 68–69].

Технические проблемы правой стороны игрового аппарата скрипача всегда занимали видное место в научной и методической литературе, анализ которой, безусловно, требует специального исследования. Сейчас отметим только некоторые из наиболее значительных работ, опубликованных в прошлом столетии. Среди них труды: Л.С. Ауэра, К. Флеша, И.А. Лесмана, А.И. Ямпольского, Ю.И. Янкевича и других авторов. В числе работ, появившихся в XXI веке, необходимо назвать исследования В. Ю. Григорьева [2], В. Либермана, О. Шульпякова, Б. Гутникова [3], М.Б. Либермана и М.М. Берлянского [4]. И хотя в названных трудах рассматриваются разные виды смычковой тех-

ники, данная проблематика отнюдь не теряет своей актуальности. Это обусловлено различиями (иногда очень глубокими) в подходах к ее трактовке, а также многообразием видов и форм индивидуальной приспособленности.

В настоящей статье автор предполагает сформулировать собственные взгляды на некоторые общие и более частные проблемы организации правой руки скрипача, которые важны для ее эффективной деятельности. Подробно будут рассмотрены вопросы держания трости смычка, так как «в приспособлении пальцев к смычку имеется ряд таких тонкостей и внешне мало-заметных деталей, которые в конечном счете серьезно влияют на развитие культуры скрипичного тона» [4, с. 38]. Добавим: индивидуальные навыки держания смычка имеют большое значение и для мастерского управления им в сложных игровых ситуациях, при исполнении скрипичных штрихов, аккордов и проч.

Первое, что обращает на себя внимание в сфере организации правой стороны игрового аппарата скрипача, – это вариантность в трактовке ее отдельных элементов. Причины видятся не только в приверженности постулатам различных школ или индивидуальных особенностях строения руки, хотя и то, и другое весьма существенно. Решающее значение имеют неповторимо-самобытные художественные устремления музыканта, а также многообразие путей их исполнительского воплощения.

На различных этапах профессионального развития музыкант по-разному воспринимает не только стоящие перед ним задачи, но и всю совокупность художественно-игровых характеристик своей «смычковой» руки.

В относительно ранние периоды становления игровых навыков большое значение имеет четкое осознание скрипачом функциональной роли смычка как инструмента для управления различными гранями творческого процесса. Это «стратегическое» ощущение, казалось бы, не только естественное, но и очевидное, на практике нередко затушевывается под влиянием многочисленных проблем более частного характера, а иногда и вовсе исчезает из поля зрения играющего. В подобных случаях работа в той или иной мере утрачивает четкие ориентиры, что неизбежно приводит к снижению ее результативности.

В дальнейшем, на более поздних этапах артистического развития указанное чувство функциональности постепенно переходит на новый уровень. Музыкант начинает не столько метафорически, сколько буквально воспринимать смычок как органичное продолжение руки. Такая степень совершенства в организации исполнительского процесса является тем ясным и понятным идеалом, на достижение которого и должен быть ориентирован ход воспитания профессионального мастера.

Эффективная техника правой руки базируется на компактном состоянии *особой готовности* нервно-мышечного аппарата к свободно-творческому выполнению своих игровых функций. Нередко это требует построения соответствующего «физиологического базиса», который выступает как составная часть общего исполнительского тонуса скрипача.

Так, анализируя принципы школы М.И. Ваймана, О.Ф. Шупляков отмечал слегка приподнятое положение правого плеча, которое он справедливо связывал с игровой стойкой, с преимущественной опорой скрипача на левую ногу. Благодаря этому, левое плечо и соответствующий сам инструмент оказывались ниже рабочей плоскости правой руки, что открывало «возможности для использования естественного веса и активных вертикальных нажимных усилий последней». Это благоприятствовало «извлечению густых, насыщенных звучаний, исполнению глубоких сочных аккордов и т. д.» [5, с. 68]. Показательно, что К. Флеш даже чрезмерно поднятое плечо *при отсутствии напряжений плечевого пояса* не рассматривал как недостаток, который может помешать музыканту стать крупным скрипачом [6, с. 70].

Важнейшим качеством, которое отличает перспективную организацию правой руки скрипача, является следующее: техника смычка всегда должна восприниматься играющим как целостное образование в неразрывном единстве всех звеньев и обеих составляющих его сторон – моторно-технической и художественной. Компактно и точно выразил глубинную сущность правой руки как единого организма Х. Беккер, рассматривая ее в качестве *свободно подвешенной* в плечевом суставе подвижной системы, добавив, системы сложной, целесообразно организованной и абсолютно управляемой.

Для того чтобы эта система могла нормально функционировать, приходится учитывать ряд факторов. Наиболее значимые среди них:

- свобода (но не расслабленность) основных суставов как исходное состояние, которое базируется на «весовых» ощущениях. Эти же ощущения помогают почувствовать эластичную упругость мышц, а также мобильность руки в целом – залог ее дееспособности;

- учетывание и грамотное использование в игре пассивных сил – инерционных и весовых, а также упругих свойств струны, волоса смычка, пружины его трости*;

- отточенность автоматизированных исполнительских навыков, которые базируются на целесообразно сформированной системе игровых ощущений;

- тонкость звуковотворческих ощущений, которые обеспечивают полноценное и свободное владение всей содержательно-звуковой палитрой инструмента;

- независимость движений правой руки: будучи в процессе игры филигранно скоординированы с действиями левой, они ни в коей мере не должны быть произвольно «связаны» с ними;

- свободная и, одновременно, уверенная манера ведения смычка, а также управления им;

- удобный, во многом индивидуальный способ держания смычка, который должен помогать (а не препятствовать) скрипачу в решении перечисленных и других задач.

На последнем факторе остановимся более подробно.

Вариантность, характерная для различных сторон организации и техники правой руки, ярко проявляется уже в самой манере держания смычка – расположении пальцев относительно друг друга, а также колодки и трости смычка.

В истории скрипичного искусства, в поисках наиболее целесообразной «хватки» смычка неоднократно менялись подходы к решению этой задачи, иногда весьма радикально**. Так, широко известны постановочные принципы, закрепившиеся в постулатах «старонемецкой» и «франко-бельгийской» скрипичных школ***.

К. Флеш выделяет и подробно анализирует так называемую «русскую» манеру держания смычка как наиболее рациональную и перспективную. Он акцентирует внимание в основном на более глубоком положении указательного пальца, которое позволяет последнему как бы «охватывать» трость средней и дистальной (концевой, ногтевой) фалангами. Это имеет важное значение для звукоизвлечения вследствие возросшей экономичности и эффективности пальцевого участия. Думается, однако, что эти преимущества – ключевые, но не единственные.

Ауэровская постановка правой руки обладала еще рядом важных достоинств. Естественное и мобильное стало взаимное расположение пальцев, что принципиально улучшало их взаимодействие. «При этом, – по мнению В.Ю. Григорьева, – используется естественная «хватка», цепкость пальцев, позволяющая не только легко удерживать смычок, снимая напряжение с большого пальца, но и освобождает кисть для более гибких и тонких движений» [7, с. 94].

Более высокое положение правой стороны игрового аппарата скрипача оказало заметное влияние на некоторые игровые принципы и ощущения: 1) целесообразнее стала организация двигательных действий смычковой руки; 2) расширились возможности дифференцированного использования пронации при извлечении звука в верхней половине смычка, что способствовало большей управляемости данным процессом; 3) рациональнее и продуктивнее стало весовое воздействие руки; 4) естественное положение лучезапястного сустава на всем протяжении движения смычка содействовало созданию наиболее благоприятных условий для участия кисти в звукообразовании.

В современной методике, к сожалению, не всегда в должной мере учитывается творческий, глубоко индивидуальный характер ощущений скрипачом художественно-игрового комплекса правой руки, поэтому встречающиеся порой категоричные рекомендации далеко не всегда выдерживают проверку исполнительской практикой. Обозначим некоторые из дискуссионных моментов.

Один из них – *местоположение* пальцев на трости. Здесь нет мелочей. Однако наиболее существенным, видимо, следует признать взаимное расположение двух пальцев: большого (он устанавливается рядом с колодкой или немного касается ее) и среднего. От этого в значительной степени зависит характер их контакта друг с другом. Тонкие наблюдения Ю.И. Янкелевича привели его к интересному и важному выводу о глубинных связях указанных контактов с эстетическими установками различных скрипичных школ. Так, А.И. Ямпольский предлагал держать большой палец против среднего, а Л.М. Цейтлин – почти против безымянного, т.е. между средним и безымянным пальцем. Эти способы держания смычка дают различные результаты.

Рекомендация Цейтлина, отражая его стремление к мощному звучанию и большей масштабности игры, позволяла усилить нажим на трость, обеспечивая значительную плотность прилегания смычка к струне. «В то же время это положение пальцев в какой-то мере затрудняет исполнение легких штрихов. А.И. Ямпольский стремился к разносторонности смычковой техники, к овладению изящными штрихами – отсюда и другой прием держания смычка» [8, с. 44].

Едва ли целесообразно регламентировать такие моменты, как широта расположения пальцев на трости смычка, глубину ее захвата и, соответственно этому, конкретизировать точки соприкосновения с нею тех или иных фаланг пальцев правой руки. На наш взгляд, это – прерогатива индивидуального приспособления скрипача. Пожалуй, наиболее очевидно положение мизинца – на внутренней (относительно играющего) стороне трости.

При проведении целого смычка от колодки до конца и обратно нередко меняется *форма* пальцев на трости. Суть этих изменений (обычно малозаметных) в следующем: у колодки пальцы слегка согнуты, а в конце более распрямлены (Ю.И. Янкелевич). Однако наблюдения за игрой выдающихся

скрипачей неопровержимо доказывают, что подобный характер изменений – часто встречающийся, но не единственный из возможных вариантов. И в этом вопросе также чрезвычайно велика роль субъективного фактора. Надежными ориентирами по-прежнему остаются: устойчивость смычка в пальцах играющего, уверенность в управлении им, а также достигаемый художественный эффект.

Любые действия правой руки сопряжены с тонкими, «живыми», глубоко индивидуальными градациями *внутренних игровых ощущений* скрипача. Практически неисчислимо многообразие этих градаций кроется в неповторимой физиологии каждого человека, а также в субъективном подходе к решению конкретных исполнительских задач – технических и художественных.

Впрочем, и объективные условия деятельности отнюдь не располагают к *неизменности* в восприятии руки. Даже *спокойное, равномерное* проведение смычка от колодки до конца и обратно со *стабильной* интенсивностью звучания неизбежно затрагивает в определенной мере ощущение пальцами трости в различных точках этого проведения. Динамические нарастания или спады, изменения скорости движения, тембральных, артикуляционных и других средств художественной выразительности – все это заметно влияет на внутреннее состояние правой руки музыканта. Много новых тонкостей добавляет в данные процессы «взаимоотношения» голосов в *двуголосной* и *аккордовой* фактуре.

Практически каждый из скрипичных *штрихов* требует особого приспособления. Достаточно сопоставить относительно далекие из них по технике исполнения (к примеру, *martelé* и *ricochet*), чтобы ясно почувствовать меру своеобразия сопутствующих им игровых ощущений. Однако эти различия наблюдаются и в группе родственных штрихов (в частности, в *détaché* – от слитно звучащего до маркированно-энергичного). Более того, даже полностью идентичный штрих (например, *détaché*), сыгранный в различных темпах, значительно изменяет восприятие скрипачом своей правой руки.

Наконец, особая область взаимодействия пальцев на трости обусловлена положением смычка *над струной*. «Служебный» характер подобных действий, не связанных непосредственно со звучанием, определяет особенности хватки смычка: легкая поддержка трости в воздухе всеми пальцами, осуществляемая в тесном контакте с «подвесом» руки в плечевом суставе, полностью обеспечивает выполнение ею необходимых функций. Здесь игровые ощущения будут неодинаковы перед той или иной атакой звука, перед началом движения смычка вниз или вверх, в различных его точках – от колодки до конца.

Таким образом, напрашивается следующий вывод: в вопросе держания смычка нет и быть не может готовых рецептов или «формул», жестко регламентирующих творческий процесс. Этим и объясняется значительный «разброс» мнений, когда делаются попытки четко определить действия отдельных пальцев правой руки в различных игровых ситуациях. То, что естественно и «комфортно» для одного скрипача, нередко оказывается малоудобным или даже неприемлемым для другого.

Может возникнуть резонный вопрос: каким образом ориентироваться играющему в этом лабиринте состояний, ощущений, положений? Думается, подлинной «нитью Ариадны», которая в любое игровое мгновение даст музыканту необходимую уверенность в управлении смычком, является восприятие его хватки как некоего единства. Именно чувство *целостности*, в совокупности с постоянной установкой на идеальный художественный результат и служит тем фактором, который позволяет скрипачу наиболее свободно и естественно манипулировать смычком в каждый отрезок игрового времени. Только тогда можно во всех тонкостях осознать динамичную, многофункциональную роль пальцев правой руки, характер и меру их воздействия на исполнительский процесс, индивидуальные для каждого скрипача, уловить их тонкое, содружественное взаимодействие в управлении смычком.

В данном контексте особо следует подчеркнуть роль *большого пальца*. Ю.И. Янкелевич совершенно справедливо «утверждал, что большой палец и ему противостоящие «работают вместе», в едином комплексе, и разделять их работу неправомерно» [9, с. 195]. Вообще, обособление – даже частичное – большого пальца правой (или левой) руки совершенно преобразует всю картину внутренних ощущений скрипача. Это касается не только остальных пальцев, но и всей руки в целом как единой

системы, единого организма (представим себе на мгновение, что по каким-либо причинам мы вынуждены в повседневной жизни действовать с «обособленным» большим пальцем правой или левой руки). Ощущения большого пальца должны быть достаточно тонкими, и ни в коей мере не оказывать тормозящего влияния на деятельность руки или отдельных ее частей.

По нашему мнению, *основу* целостного восприятия хватки смычка составляет «держашее кольцо», образуемое большим и средним пальцами. Как известно, принцип «держашего кольца» был впервые предложен профессором Парижской консерватории Ж. П. Морэном, и позже получил развитие в деятельности его ученика Л. Капй. В предложенном ими варианте, когда «ведущая роль указательного пальца подменяется безрезультативным изолированным надавливанием на смычок среднего пальца» [6, с. 255], данный принцип был подвергнут резкой и справедливой критике. Новую жизнь в это понятие вдохнул Б.Е. Кузнецов.

Иные подходы к трактовке указанного принципа связаны с гораздо более тонкой дифференцировкой усилий по удержанию трости большим и средним пальцами в различных игровых условиях. Так, в положении смычка «*над струной*» прямая функциональная роль «держашего кольца» прослеживается достаточно отчетливо, хотя при этом ни в коей мере не теряется и не умалняется ощущение веса смычка. В тончайших, бесконечно изменчивых «нюансах» восприятия смычка пальцами правой руки «*на струне*» в условиях творческого процесса скрипичной игры, «поддерживающая» функция «кольца» практически сводится к нулю, не оказывая *никаких* ограничений на звукотворческий процесс, в том числе на прямое участие в нем среднего пальца. В то же время *минимальное, едва ощущаемое* взаимодействие обоих пальцев в технических приемах правой руки, при исполнении разнообразных штрихов и аккордов дает возможность музыканту почувствовать важное, точно сбалансированное единовременное сочетание *легкости* и *цепкости* в удержании трости.

В такой трактовке большой и средний пальцы помогают не только радикально, но и наиболее естественно и целесообразно сформировать всю двигательную и звукообразующую сферы правой руки. *Максимально легко* поддерживая трость, они заметно повышают ее устойчивость в пальцах играющего, а также позволяют уловить особые «оттенки» в ощущении веса смычка и в управлении им.

В этом контексте не менее важным представляется и тонко воспитанное чувство *уверенности* в удержании трости смычка. Как писал Л.С. Ауэр: «Громадное значение имеют *твердость* и *уверенность* (курсив мой. – А. Г.), с которой держат смычок» (цит. по: [10, с. 114]). Или: «Держите смычок легко, однако с *твердостью* (курсив мой. – А.Г.), достаточной для того, чтобы свободно им управлять» [10, с. 49].

Есть ряд причин, которые могут препятствовать целенаправленному формированию указанных ощущений в педагогической практике. Назовем наиболее существенные:

1. Недостаточное внимание к данной проблеме.
2. Сложный рельеф внутреннего, на уровне игровых ощущений взаимодействия пальцев на трости в процессе исполнения музыки. Он может заметно сузить возможности эффективного контроля над становлением навыков, о которых идет речь, отодвигая их на «десятый план» сознания и «растворяя» в обилии проблем. Эти процессы носят вполне объективный характер. Тем не менее, именно систематически воспитываемое ощущение уверенности при манипулировании смычком сообщает правой руке бульшую независимость в ее действиях.
3. Предположение о существовании прямой причинно-следственной связи между возрастающим чувством уверенности в удержании трости и гипертрофированной скованностью мышечной системы правой руки. Эти опасения отнюдь не беспочвенны. Трудные технические, технологические и художественные задачи, стоящие перед музыкантом, вынуждают последнего очень внимательно следить за мерой прилагаемых усилий. В этих условиях *чрезмерное* ужесточение хватки может действительно привести к нежелательным последствиям. Однако такую гипотетическую возможность ни в коем случае не следует рассматривать ни как повод, ни тем более как причину, побуждающую отказаться от воспитания перспективных игровых ощущений.

Разумеется, выработка названных качеств – достаточно длительный и тонкий процесс, который требует большого тер-

пения. Однако их отсутствие приводит к «размытости» общей «картины» восприятия музыкантом своей правой руки, а также заметно затрудняет процессы, связанные с формированием устойчивых исполнительских навыков в технике смычка. Следствием этого может стать не всегда удовлетворяющая точность выполняемых игровых действий, а также недостаточная предсказуемость их результата.

Равновесие легкости и крепости в хватке смычка – важный, индивидуально выстраивающийся компонент организации правой стороны исполнительского аппарата скрипача. И все же, каким бы легким ни было держание смычка, кисть правой руки во всех своих частях неизбежно должна ощутить *небольшое и равномерное напряжение* (Х. Беккер). Именно оно помогает играющему сформировать ту меру твердости, не выходящую за рамки общей игровой раскованности, которая не будет препятствовать в «налаживании» перспективного взаимодействия пальцев.

Убедительно аргументированную рекомендацию дает Ю.И. Янкелевич, который свободу пальцев на трости полагал необходимой для того, чтобы они могли совершать легкие вспомогательные движения при сменах смычка и при исполнении штрихов. Для достижения этой свободы важно, «чтобы большой палец в совокупности с остальными, расположенными на трости, был соединен с ней подвижно, подобно суставу, при игре в любой части смычка» [8, с. 45]. В то же время, легкое «держание смычка порождает тонкое ощущение эластичного давления смычка на струну во время его движения» [9, с. 196].

Следовательно, отсутствие жесткой фиксации (при чуть большей или меньшей крепости удержания трости) позволяет музыканту сохранить пальцы на смычке «живыми» и полностью дееспособными, не нарушая при этом восприятия хватки смычка как единого, гармонично организованного целого.

Таким образом, становится очевидным, что любые попытки регламентировать игровые ощущения скрипача в данной области и на их основе сформулировать исчерпывающие рекомендации не только совершенно бесплодны, но и вредны. Этот тезис имеет большое значение для практической педагогики. В самом деле, если преподаватель будет настойчиво культиви-

ровать одну – пусть самую правильную и перспективную, с его точки зрения, манеру держания как *универсальное* – для всех своих учеников – ощущение смычка, он почти неизбежно нанесет очевидный ущерб профессиональному развитию некоторых из своих воспитанников и существенно ограничит их художественно-исполнительские возможности.

Перспективный, индивидуальный навык удержания смычка формируется постепенно, в процессе накопления игрового опыта. Из сказанного можно сделать следующие выводы.

1. Формируя совокупность рациональных игровых навыков правой руки, педагогу не следует терять из виду «стратегическое» направление на этом пути, а именно: воспитание у ученика ясного ощущения функциональной роли смычка как инструмента, позволяющего эффективно воздействовать на различные стороны исполнительского процесса.

2. Важнейшим результатом перспективной организации правой стороны игрового аппарата скрипача является восприятие музыкантом каждого из элементов смычковой техники как целостного образования в неразрывном единстве его обеих составляющих: моторной и художественно-звуковой.

3. Фундаментальное значение для техники правой руки скрипача имеет индивидуальная манера держания смычка. Она оказывает сильное, нередко решающее влияние, как на различные стороны звукообразования, звуковедения, звукотворчества, так и на виртуозные возможности скрипача в управлении смычком, в искусном манипулировании им в любых, в том числе, наиболее сложных игровых ситуациях. В процессе формирования подобной хватки должны учитываться не только многоплановый комплекс объективных условий организации правой руки, но и субъективные психофизиологические особенности конкретно-го ученика.

Примечания

* Подробно об этом см.: 11.

** Здесь и в дальнейшем словосочетание «хватка смычка» используется как синоним выражения «держание смычка».

*** См. об этом: 6, с. 253–254.

Библиографический список

1. Сафонова, Е.Л. Беседы о педагогике и исполнительстве: к обобщению творческого опыта профессоров Московской консерватории. – М., 1999. – Вып. 4.
2. Григорьев, В.Ю. Методика обучения игре на скрипке. – М., 2006.
3. Либман, В. О вариантности приемов звукоизвлечения в скрипичном исполнительстве / В. Либман, О. Шулпяков, Б. Гутников // О.Ф. Шулпяков. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб., 2006.
4. Либман, М. Культура скрипичного тона. Теория и практика / М. Либман, М. Берлянич. – М., 2011.
5. Раабен, Л. Михаил Вайман – исполнитель и педагог / Л. Раабен, О. Шулпяков. – Л., 1984.
6. Флеш, К. Искусство скрипичной игры. – М., 1964. – Т. 1.
7. Григорьев, В.Ю. Принципы скрипичной школы Леопольда Ауэра // Из истории музыкальной жизни России (XVIII–XIX вв.): сб. науч. трудов. – М., 1990.
8. Янкелевич, Ю.И. О первоначальной постановке скрипача // Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики: сб. статей. – М., 1968.
9. Григорьев, В.Ю. Методическая система Ю.И. Янкелевича // Ю.И. Янкелевич. Педагогическое наследие. – М., 1993.
10. Ауэр, Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. – М., 1965.
11. Гвоздев, А.В. Исполнительская техника скрипача и проблемы игровых ощущений. – Новосибирск, 2013.

Bibliography

1. Safonova, E.L. Besedih o pedagogike i ispolnitelstve: k obobtheniyu tvorcheskogo opitna professorov Moskovskoy konservatorii. – M., 1999. – Vihp. 4.
2. Grigorjev, V.Yu. Metodika obucheniya igre na skripke. – M., 2006.
3. Liberman, V. O variantnosti priemov zvukoizvlecheniya v skripichnom ispolnitelstve / V. Liberman, O. Shuljpyakov, B. Gutnikov // O.F. Shuljpyakov. Skripichnoe ispolnitelstvo i pedagogika. – SPb., 2006.
4. Liberman, M. Kuljtura skripichnogo tona. Teoriya i praktika / M. Liberman, M. Berlyanchik. – M., 2011.
5. Raaben, L. Mikhail Vayman – ispolnitelj i pedagog / L. Raaben, O. Shuljpyakov. – L., 1984.
6. Flesh, K. Iskusstvo skripichnoy igrih. – M., 1964. – T. 1.
7. Grigorjev, V.Yu. Principih skripichnoy shkolih Leopolda Auehra // Iz istorii muzikhalnoj zhizni Rossii (XVIII–XIX vv.): sb. nauch. trudov. – M., 1990.
8. Yankelovich, Yu.I. O pervonachalnoj postanovke skripacha // Voprosih skripichnogo ispolnitelstva i pedagogiki: sb. statej. – M., 1968.
9. Grigorjev, V.Yu. Metodicheskaya sistema Yu.I. Yankelovicha // Yu.I. Yankelovich. Pedagogicheskoe nasledie. – M., 1993.
10. Auehr, L. Moya shkola igrih na skripke. Interpretaciya proizvedenij skripichnoy klassiki. – M., 1965.
11. Gvozdev, A.V. Ispolnitelskaya tekhnika skripacha i problemih igrovihkh othuthenij. – Novosibirsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 7.072.2 (574.25)

Itemgenova B.U., Raimbergenov A.I. THE MAIN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF THE MODERN ART OF KAZAKHSTAN IN THE XX CENTURY. In the article an attempt to consider dynamics of development of the modern art of Kazakhstan in two directions is made: in line with traditional art culture and the professional fine arts in system of the European graphic means; concepts of various authors (historians of art, philosophers, art critics, culturologists)

concerning formation and modern manifestation of interaction of ethnocultural traditions and the European art schools, including Russia, are considered.

Key words: *ethnocultural traditions, art criticism, folklore, dialogue of cultures, fine arts, synthesis of tendencies.*

Б.У. Итемгенова, ст. преп. каф. теории и методики музыкального образования Павлодарского гос. педагогического института, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru; **А.И. Раимбергенов**, ст. преп. каф. изобразительного искусства, черчения и музыкального образования Актюбинского гос. педагогического института, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА КАЗАХСТАНА В XX ВЕКЕ

В статье предпринята попытка рассмотреть динамику развития современного искусства Казахстана по двум направлениям: в русле традиционной художественной культуры и профессионального изобразительного искусства в системе европейских изобразительных средств. Рассмотрены концепции различных авторов (историков искусства, философов, искусствоведов, культурологов) по поводу становления и современного проявления взаимодействия этнокультурных традиций и европейских художественных школ, в том числе России.

Ключевые слова: *этнокультурные традиции, искусствоведение, фольклор, диалог культур, изобразительное искусство, синтез тенденций.*

В искусствоведении Казахстана наиболее полно представлены такие искусства, как музыка, театр, хореография. Меньше научных публикаций по изобразительному, декоративно-прикладному искусству и архитектуре. Изобразительному искусству посвящены труд А.К. Юсуповой [1], проблема интеграции культур исследуется в монографиях К.А. Мелеховой, Л.И. Нехвядович, Т.М. Степанской [2]; Е.Ю. Личман, Е. Жанайхана, Н.И. Денисовой [3]. Творчеству отдельных художников посвящены статьи Л.С. Уразбековой, А.И. Раимбергенова и многих других авторов.

Цель статьи – рассмотреть основные тенденции в процессе развития казахского искусства в 1950-1990-ые годы, показать взаимовлияния этнокультурных традиций в искусстве данного периода. Процессы, происходившие в казахской художественной культуре в исследуемый период, не носят завершенного характера, находятся в динамике развития до настоящего момента. Искусствоведческая наука предпринимает попытки определения связи стилистики искусства Казахстана, выразительных средств изобразительного искусства, специфичных для этого времени.

Современный мир переживает масштабные изменения, касающиеся всех сфер жизни человека и общества. То, что мы называем феноменом этнического возрождения, демонстрирует необходимость сохранения духовных ценностей и особое значение искусства в обогащении и развитии этих ценностей.

Взаимосвязь прошлого и настоящего в рамках одной культуры, равно как и параллельное существование разных культур в одно и то же время, основывается на преемственности и неотделимости одного от другого. Произведения искусства ярко демонстрируют способность человеческого духа к подлинному творческому акту. Скрытые механизмы, существующие внутри самого искусства, ответственны за генезис художественного сознания, при этом важно отметить роль этнической традиции и этнического чувства в зарождении и реализации творческого замысла в контексте так называемого «чистого искусства». Центральное место в исследовании феномена «чистого искусства» занимает проблема поиска критериев подлинности в творческом процессе. Чистое искусство в стремлении определить и выразить скрытую реальность продолжило и еще в большей степени обосновало специфические традиции в изобразительном искусстве и в культуре последующих поколений.

Взросшее стремление человека знать и понимать свои национальные корни побуждает его активно изучать их. Культура и искусство – области, которые бережней всего хранят ментальные и архетипические установки национального сознания. Искусство, обладая безграничными выразительными возможностями, способно ярче всего охарактеризовать основные духовные константы, составляющие сущность человека.

Это важно в ракурсе анализа казахского изобразительного искусства. Исследование культурного феномена кочевых цивили-

лизаций, к которым принадлежит и казахская, помогает глубже вникнуть в философскую и эстетическую основу традиционного искусства и понять духовные парадигмы современного культурного развития. Творческий потенциал и художественные принципы традиционной казахской культуры сумели сохраниться и трансформироваться в образы и понятия, ставшие фундаментом для нового искусства тогда, когда кочевники были вынуждены сменить образ жизни и начали формировать иное мировоззрение. Ремесленную культуру кочевников-казахов наука рассматривает как образец устойчивости и гармонии традиционных культур Востока. Традиционное ремесло эквивалентно искусству, так полагают многие западные и отечественные историки искусства [4].

В традиционной художественной культуре казахов доминируют искусства, которые принято считать временными, то есть обращенными к слуху: инструментальное, песенное, словесное, танцевальное. Декоративно-прикладное искусство относится к пространственным или обращенным к зрению.

Фольклор – своеобразный «краеугольный камень», находящийся в основании всей казахской традиционной культуры. Природа фольклора имеет магический характер: его целью является возбуждение эмоций, необходимых для практической жизни. «Фольклор не созерцают – в нем живут, он всенароден по своей сути. Его нельзя отвергнуть, потому что он не знает пространственных границ. Чем свободнее общество ощущает себя в пространстве, тем обширнее оно «исповедует» фольклор. Оседлые народы постепенно изживали фольклор, запечатлевшийся в их памяти как пережиток архаики. Профессиональное искусство стремится к совершенству, зачастую отделяя художественное творчество от всех других форм деятельности, осуществляя видовую, жанровую, родовую и другие дифференциации», – утверждает исследователь А.Ш. Алимжанова [5, с. 39].

В профессиональном искусстве у художника есть выбор: подчеркивать или игнорировать национальные особенности духовной культуры, к которой он принадлежит. Традиционное творчество не допускает подобного выбора: художественное начало, этнические и национальные особенности органично объединяются художником, создающего искусство на народной основе. В любой культуре, в том числе и казахской, есть константы, сформированные на этнической основе. Если они превалируют в выборе эстетических предпочтений каждой нации, «считается, что данная нация не вступила на путь национально-эстетической ассимиляции. Она сохранила себя как носитель и представитель самобытной и самоценной национальной эстетической культуры» [5].

1980-1990-е годы – период, характеризующийся наибольшей актуальностью и выраженностью феномена этнической самоидентификации в изобразительном искусстве Казахстана ввиду усложнившейся политической и социальной историчес-

кой ситуации. Духовный кризис в 1990-х годах обозначился с предельной четкостью и обусловил активизацию защитного механизма, составляющего ядро национального искусства. На этом переломном этапе образный язык знаковой живописи художников А. Сыдыханова, Г. Маданова, Б. Бапишева, А. Есдаулетова, Р. Хальфина и других, стал зримым эквивалентом принадлежности к традиционному национальному искусству, так как обладал всеми его характеристиками: элитарностью, стремлением обнажить форму, тем самым «очистив» ее истинный смысл, и говорить языком выражения, а не отображения.

Таким образом, этнокультурная традиция является неотъемлемым компонентом философско-эстетического осмысления природы художественного творчества на всех этапах его существования и развития. Будучи ключевым звеном креативных возможностей человечества, традиция призвана сберечь ген художественного творчества от разрушения, а также взять на себя функции осуществления дальнейшего развития творческого потенциала искусства.

Автор К. Нурланова утверждает, что традиционное искусство как эквивалент подлинного художественного творчества является одной из духовных констант, управляющих художественным сознанием казахов, и ответственных за эволюцию казахского изобразительного искусства на разных исторических этапах его существования [6].

В современном казахстанском визуальном искусстве материалом для воплощения художественных замыслов служат этнознаковые, «тенгрианские» элементы обрядности, элементы природных стихий, родные бескрайние пространства степи, молитвенные коврики, музыкальные инструменты и другие атрибуты баксы. Важным моментом в работе художников становится воссоздание механизма трансляции культурно-значимой информации, но не в «чистом» виде, а посредством символического обыгрывания в изобразительных и пластических видах искусства, кинематографе, контемпорари арте, как способах и средствах визуализации и актуализации традиционных этнокультурных кодов.

«Произведения художников Независимого Казахстана представляются самым широким спектром стилистических предпочтений – от практически буквального воспроизведения популярных течений в европейской живописи XX века до попыток работать в различных жанрах современного искусства. Наиболее плодотворным направлением представляется сложный синтез всех тенденций, опирающийся на традиционные этнокультурные коды, одним из которых является традиционная система знаков и символов, восходящая к тенгрианству», – отмечает К. Нурланова [6, с. 22].

К тенгрианским образам в живописных работах в этот период обратились такие художники, как Б. Бапишев, Б. Абишев, А. Сыдыханов, Г. Маданов, К. Хайруллин, А. Игембаев и другие. Образы тюркской богини Умай, каменные балбалы – бесстрастные хранители вечного покоя кочевников, природные стихии и первоэлементы: вода, огонь, глина, камни, древо жизни, казахские родовые знаки (тамги) символизируют божественный дар, энергию жизни, молитву, обращенную к Богу, которая спасет человека от разлада с миром и самим собой – основная тематика художественных произведений этого периода.

Нельзя отрицать развитие в XX веке влияния на казахское изобразительное искусство российской художественной школы. Убедительным примером интеграции казахской и российской культур является творчество жителя г. Актобе Актюбинской области Республики Казахстан воспитанника Московского художественного училища им. В.И. Сурикова С.В. Кукурузы (1906-1979) – художника и педагога, воплощавшего гуманистические идеалы искусства в своем графическом творчестве и образовательной сфере. Работы С.В. Кукурузы в выставочной и педагогической деятельности доносили до молодого казахского зрителя образы С. Есенина, Т. Шевченко, героев произведений А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и образы современников, во всей полноте представляя идеалы российской культуры, а также многообразие графических техник [7].

Визуальные искусства Казахстана сегодня, являясь неким синтезом двух культур – глобальной и национальной, наиболее интересны миру своей национальной составляющей. Именно эта составляющая ретранслирует этнокультурные коды казахской культуры, в которых переданы мировоззренческие, религиозные, нравственные, поведенческие представления народа. Национальные «архетипы» отражаются как в традиционных формах – орнаменте, прикладном искусстве, так и в современных визуальных искусствах Казахстана – живописи, перформансах, видео-арте, кинематографе. Символы традиционной культуры, зачастую на уровне подсознания ретранслируемые современными художниками, выражают их отношение к архетипическим основам бытия. Передаваемые из века в век знаки и символы позволяют современной казахской культуре сохранять свою самобытность и философское отношение к жизни предков.

Таким образом, в научной литературе о современном искусстве Казахстана сформировалась концепция: неотъемлемую часть изобразительного искусства Казахстана составляют национальные этнокультурные традиции и различные формы приобщения к европейской системе изобразительного искусства.

Библиографический список

1. Юсупова, А.К. Основные тенденции в развитии живописи Казахстана 1980-1990 гг. – Алматы, 2005.
2. Мелехова, К.А. Русская художественная школа в диалоге культур XX века / К.А. Мелехова, Л.И. Нехвядович, Т.М. Степанская. – Барнаул, 2012.
3. Личман, Е.Ю. Национальное наследие и диалог культур. Казахстан – Россия / Е.Ю. Личман, Е. Жанайхан, Н.И. Денисова. – Павлодар; Барнаул, 2013.
4. Султанова, М.Э. Философско-эстетические основания казахского изобразительного искусства в контексте теории чистого искусства (на материале живописи и декоративно-прикладного искусства). – Алматы, 2009.
5. Алимжанова, А.Ш. Динамика эстетических ценностей художественной культуры казахского народа. – Алматы, 2004.
6. Нурланова, К. Символика мира в традиционном искусстве казахов // Кочевники. Эстетика. Познание мира традиционным казахским искусством. – Алматы, 1993.
7. Раимбергенов, А.И. Творчество Сергея Кукурузы // Поиск – 2013: науч. журнал-приложение Международного научно-педагогического журнала «Высшая школа Казахстана»; гл.ред. Бекзада Касымкызы. – Алматы, 2013. – Вып. №3

Bibliography

1. Yusupova, A.K. Osnovniye tendentsii v razvitiy zhivopisi Kazakhstana 1980-1990 gg. – Almatih, 2005.
2. Melekhova, K.A. Russkaya khudozhestvennaya shkola v dialoge kul'tur KhKh veka / K.A. Melekhova, L.I. Nekhvayadovich, T.M. Stepankaya. – Barnaul, 2012.
3. Lichman, E.Yu. Nacional'noe nasledie i dialog kul'tur. Kazakhstan – Rossiya / E.Yu. Lichman, E. Zhanayjkan, N.I. Denisova. – Pavlodar; Barnaul, 2013.
4. Sultanova, M.Eh. Filosofsko-ehsteticheskie osnovaniya kazakhskogo izobrazitel'nogo iskusstva v kontekste teorii chistogo iskusstva (na materiale zhivopisi i dekorativno-prikladnoe iskusstvo). – Almatih, 2009.
5. Alimzhanova, A.Sh. Dinamika ehsteticheskikh cennostey khudozhestvennoy kul'turi kazakhskogo naroda. – Almatih, 2004.
6. Nurlanova, K. Simvolika mira v tradicionnom iskusstve kazakhov // Kochevniki. Ehstetika. Poznanie mira tradicionnihm kazakhskim iskusstvom. – Almatih, 1993.
7. Raimbergenov, A.I. Tvorchestvo Sergeya Kukuruzh // Poisk – 2013: nauch. zhurnal-prilozhenie Mezhdunarodnogo nauchno-pedagogicheskogo zhurnala «Vihshaya shkola Kazakhstana»; gl.red. Bekzada Kasihmkizh. – Almatih, 2013. – Vihp. №3

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 7

Popandopulo M.P. FEATURES OF LOCAL CULTURE OF KAZAKHSTAN IN THE MIDDLE AND THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY (PAVLODAR REGION IS TAKEN AS AN EXAMPLE). In the article the rural culture, its interaction with national art traditions in 30s-80s of the 20 century are considered. The archival statistical records about the development of a network of cultural and educational organizations in the territory of the region are provided. The notions of «cultural synthesis» and «art life as a politically caused process» and some other notions are introduced.

Key words: **club, theater, red chaikhana, public university, fine arts, concept, cultural synthesis.**

М.П. Попандопуло, доц. каф. исполнительского искусства Павлодарского гос. университета им. С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: stm@art.asu.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАХСТАНА В СЕРЕДИНЕ И ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье рассматривается сельская культура, её взаимодействие с национальными художественными традициями в условиях Павлодарской области 1930-х – 1980-х годов. Приводятся архивные статистические данные о развитии сети культурно-просветительских учреждений на территории области; вводятся понятия «культурный синтез», «художественная жизнь как политически обусловленный процесс» и другие.

Ключевые слова: клуб, театр, красная чайхана, народный университет, изобразительное искусство, концепция, культурный синтез.

Павлодарская область была образована в 1938 году. Первая сессия Павлодарского областного Совета депутатов трудящихся постановила образовать отделы исполнительного комитета областного Совета, в том числе и управление по делам искусства.

Сеть культурно-просветительских учреждений на момент образования области включала 302 клубных учреждения: из них избы-читальни – 154, красные чайханы – 27, сельские клубы – 70, районные Дома культуры и районные клубы – 8, Дом пионеров – 1, колхозные клубы – 42, библиотеки массовые – 15, парк культуры и отдыха – 1 [1].

В области имелись два казахских драматических театра (в городе Павлодаре и Бескарагайском районе). Работало 13 радиоузлов, издавались две областные и десять районных газет. Областная газета «Большевицкий путь» издавалась на русском языке тиражом 12000 экземпляров, газета «Кызыл ту» издавалась на казахском языке тиражом в 7000 экземпляров.

В начале 1942 года в Павлодарскую область прибыли 15 тысяч эвакуированных, в городе из них были размещены три тысячи человек. В числе прибывших – ленинградцы, москвичи, но больше всего было жителей прифронтовой полосы. Кроме того, в Павлодар были эвакуированы: авиашкола из Тамбова, пехотное училище из Бердичева, два военных госпиталя на 1600 коек (один из них в Щербактах), в город прибыл и детский дом на 210 человек.

Первоочередными задачами в области культуры в послевоенный период было восстановление обязательного семилетнего обучения, создание очагов культурно-просветительской работы в каждом селе, расширение специалистов в сфере культуры.

Целинная эпопея 1950-1960 гг. определила судьбы многих людей, приехавших в Павлодарское Прииртышье из дальних краев, эта земля стала для них родной.

Первый эшелон с целинниками прибыл на станцию Павлодар 28 февраля 1954 года. Это были 200 юношей и девушек из Алма-Аты, откликнувшиеся на призыв партии поехать на освоение целинных залежных земель.

После алмаатинцев один за другим на станцию Павлодар прибывали эшелоны с юношами и девушками со всех концов страны. Освоение целинных земель совпало с молодостью людей того поколения, они оказались не только современниками, но и участниками этого выдающегося события прошлого столетия, обновившего и преобразившего все Павлодарское Прииртышье.

В первые два года освоения целины прибыло свыше 360 тысяч механизаторов, строителей, инженеров, техников, специалистов сельского хозяйства. Они основали и построили 32 новых совхоза, все эти населенные пункты возникли на совершенно новом месте. Тракторостроители Сталинграда и Челябинска, сельхозмашиностроители Ростова-на-Дону и Тулы, других городов страны в первый же год привезли целинникам мощные

гусеничные трактора, зерноуборочные комбайны, грузовые машины. Во всех вновь построенных селах открывались Дома культуры и самодеятельные кружки по интересам: песенные, танцевальные, драматические и другие.

В этот период творческая инициатива населения перешла на новый качественный уровень развития, характеризовавшийся повышением профессионального мастерства любителей и массовым возникновением учреждений высших форм народного творчества – народных театров, народных университетов, симфонических народных оркестров и ансамблей, хоровых коллективов, хореографических ансамблей. Происходившие в области культурные процессы, несомненно, были позитивными.

В 1940–1950-х гг. культурно-просветительская и агитационная работа проводилась избами-читальнями. Большую роль в развитии образования и культуры населения области играли библиотеки. В удовлетворении духовных запросов сельского населения исключительное значение имели клубы. В пятидесятые годы существовали и автоклубы. Они предназначались для работы на участках отгонного животноводства и населенных пунктах, не имеющих клубных помещений, а также полевых и тракторных бригадах колхозов, совхозов и МТС.

Одной из форм культурно-просветительской работы являлись народные университеты. При составлении планов работы народных университетов большое место уделялось запросам слушателей. В планы работы народных университетов включались темы, знакомящие слушателей с творчеством композиторов Казахстана, с творчеством русских и зарубежных композиторов, с развитием изобразительного искусства, с современной литературой, с творчеством писателей, художников, скульпторов, с новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки и техники.

В работе народных университетов использовались разнообразные формы проведения занятий. Помимо чтения лекций, проводились тематические вечера, диспуты, конференции, встречи, экскурсии. Лекции сопровождалось показом кинофильмов по теме лекций, а ряд лекций сопровождался исполнением музыкальных произведений, то есть теоретические знания закреплялись наглядно или практически. Вот пример работы народного университета культуры совхоза Ефремовский Павлодарского района Павлодарской области за 1965 год.

1. Университет работает в ведомстве Министерства культуры.

2. Вид – сельский университет.

3. Область знаний – литература и искусство.

4. Срок обучения – 2 года (18 или 36 занятий в год).

5. Состав слушателей – 240 человек.

Университет ставил своей целью дать основы знаний по марксистско-ленинской эстетике, музыке, театральному искусству, кино, литературе, изобразительному искусству, способствовать общей культуре и развитию художественного вкуса. Работа университета культуры имела большое влияние на культурное

Таблица 1

| Кружки | Число | | Участники | |
|---------------|-------|------|-----------|------|
| Годы | 1963 | 1964 | 1963 | 1964 |
| Драматические | 193 | 196 | 2303 | 2497 |
| Хоровые | 180 | 251 | 4055 | 5125 |
| Танцевальные | 156 | 163 | 1709 | 2846 |
| ИЗО | 16 | 18 | 158 | 207 |

развитие трудящихся села. Достаточно отметить, что в совхозе Ефремовском только в кружках художественной самодеятельности было занято более 70 человек. Здесь созданы хор, хореографические группы, духовой оркестр, группа чтецов-декламаторов, драматический коллектив, кружок фото и кинолюбителей. На занятиях университета выступали преподаватели музыкального училища и художники г. Павлодара. Дом культуры имел духовой оркестр, фортепиано, музыкальные инструменты, картины, киноустановку.

В Павлодарской области в период 1964-1965 годы работало 79 народных университетов, число слушателей составляло 10960 человек [2].

Примером роста культурных учреждений в павлодарской области за год показывает таблица 1.

Большое значение придавалось сохранению национальных традиций через систему Домов народного творчества, Советов народных университетов. При Совете работали передвижные кафедры: кафедра музыки, кафедра литературы и искусства. Кафедрами заведовали специалисты – директор музыкального училища, режиссёр областного драматического театра. В настоящее время исследуются вопросы региональной художественной педагогики, посвященные художественной жизни Павлодарского Прииртышья. Справедливо высказываются суждения о том,

что государственность – это «разум меньшинства, а традиции – разум народа» [3, с. 58]. Традиции изучаются такими науками, как этнография, фольклористика, искусствоведение, культурология; наука определяет традицию как «особый механизм социальной памяти» [4, с. 133-134]. Между национальными традициями и культурой современности складываются отношения, выражающие стремление общества, с одной стороны сохранять этническое своеобразие и традиционную культуру, а с другой – адаптироваться к новым историческим и экономическим условиям, то есть в науку входит понятие «синтез культуры».

Культурологический и искусствоведческий аспекты рассматриваемой проблемы представлены в научных исследованиях Г.Т. Садыкова, Б. Нуржанова, Б.Ж. Аманова, А.И. Мухамбетова и многих других авторов. В науке сформировались различные концепции развития культуры и искусства Казахстана в определённые исторические периоды XX века. Высказываются различные точки зрения: художественная жизнь Казахстана характеризуется как политически обусловленный процесс, как процесс культурного синтеза, как процесс взаимоотношений личности и мира, власти и культуры и т.п. Материалы статьи раскрывают особенности культуры советского периода в Республике Казахстан, проявившиеся на основе казахских и российских бытовых, повседневных, культурных и художественных традиций.

Библиографический список

1. Культурология XX век: энциклопедия. – СПб., 1998. – Т. 2.
2. Государственный архив Павлодарской области.
3. Хренов, Н.А. Традиционные культуры как предмет междисциплинарного исследования // Традиционная культура. – М., 2005.
4. Степанская, Т.М. Традиции в культурном наследии Алтая // Культурное наследие Сибири. – Барнаул, 2005. – Вып. 7.

Bibliography

1. Kuljturologiya KhKh vek: ehnciklopediya. – SPb., 1998. – T. 2.
2. Gosudarstvenniy arkhiv Pavlodarskoy oblasti.
3. Khrenov, N.A. Tradicionnye kuljturi kak predmet mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Tradicionnaya kuljtura. – M., 2005.
4. Stepanskaya, T.M. Tradicii v kuljturnom nasledii Altaya // Kuljturnoe nasledie Sibiri. – Barnaul, 2005. – Vyp. 7.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 7.03(571.1)

Stepanskaya T.M. THE UNIQUENESS OF SPIRITUAL AND AESTHETIC TOURIST RESOURCES OF THE ALTAI. In the article the original concept of the development of cultural tourism in the Altai is stated; the multiple aspects of the contents and forms of the art, historical, ethnographic, ethnic objects, capable to make a basis of successful development of cultural tourism in the region are emphasized. The author develops the concept of a significant role of tourism in actual process of a humanization of modern society.

Key words: cultural tourism, information factor, architectural and art heritage, society humanization, estate, memorial landscape, ethnocultural values, tradition.

Т.М. Степанская, д-р искусствовед., проф., зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

УНИКАЛЬНОСТЬ ДУХОВНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ТУРИСТСКИХ РЕСУРСОВ АЛТАЯ

В статье излагается оригинальная концепция развития культурного туризма на Алтае; подчеркивается многоаспектность содержания и форм художественных, исторических, этнографических, этнических объектов, способных составить основу успешного развития культурного туризма в регионе. Автор развивает концепцию значительной роли туризма в актуальном процессе гуманизации современного общества.

Ключевые слова: культурный туризм, информационный фактор, архитектурно-художественное наследие, гуманизация общества, усадьба, мемориальный ландшафт, этнокультурные ценности, традиция.

Туризму принадлежит особая и не только коммуникативно-информационная, социально-экономическая, но и гуманизирующая общество роль. В материализованных и духовных отно-

шениях с природой и обществом человек создает поле эстетического освоения окружающего мира. Научное, историческое, архитектурное и художественное наследие произрастает на этом

поле как важный фактор преемственности и интеграции культуры, обеспечивающий сохранение общечеловеческих ценностей и процесс гуманизации общества.

Духовно-эстетические туристские ресурсы Алтайского края уникальны и многообразны. Они изобилуют тем, что относится к понятию «исторический культурный ландшафт». По мнению доктора географических наук, профессора Ю.А. Веденина, особенностью культурного ландшафта как объекта наследия является то, что его ценность может быть сохранена только при наличии тесной взаимосвязи между культурными и природными его составляющими: это памятники архитектуры, археологии, этнологии, топонимы, архивные и библиографические источники, природные и антропогенные объекты и предметы, указывающие на связь ландшафта с историческими событиями, определившими судьбу региона, народов его населяющих, их культуры, а также с жизнью великих людей, внесших особо значимый вклад в развитие территории, т.е. объектом наследия является сам культурный ландшафт. Это положение зафиксировано в документах ЮНЕСКО (1992), в правовых и нормативных документах Российской Федерации.

Все особенности русской архитектуры, сложившейся к 1917 году, нашли отражение в исторических центрах Барнаула, Бийска, Змеиногорска, Колывани, Камня-на-Оби и других селениях. Классицизм, все направления эклектики, конструктивизм представлены в промышленных, торговых, общественных, культовых зданиях и комплексах, в городских дворянских, купеческих и крестьянских усадьбах. Особенностью городских и сельских строений рубежа XIX–XX в. является обилие традиционной домовой резьбы в конструктивных элементах зданий. В культовых сооружениях Алтая наиболее полно проявились исторические архитектурные стили – классицизм, русско-византийский и русский. Именно при возведении храмов архитекторы и строители ставили и решали задачи эстетического освоения пространства, среды; главы церквей и преобладающие на Алтае шпилевидные и шатровые завершения колоколен делали панорамы городов и сел праздничными. Из 300 церквей, построенных на Алтае к 1917 г., преимущественно на купеческие средства и средства прихожан, к концу 30-х гг. не сохранилось, за редким исключением, действующих церквей. На основании декрета Советского правительства от 15 мая 1932 г. о «Безбожной пятилетке», провозглашавшего, что к 1 мая 1937 г. «имя бога должно быть забыто» на всей территории СССР, в городах и селах Алтая были закрыты все храмы. [1] В настоящее время на Алтае реставрируются и возводятся новые церковные комплексы и новые храмы, но тема «Утраченные храмы Алтая» не теряет своего научного, познавательного и нравственно-воспитательного значения.

Как известно, следствием реформ и экономической политики Петра I явилось возникновение горной промышленности в Сибири. На Алтае были решены сложнейшие задачи технического прогресса: здесь были созданы грандиозные для своего времени гидротехнические сооружения, первый в мире универсальный паровой двигатель, построен впервые завод с механизацией основных производственных операций, чугунная рельсовая дорога. Здесь сформировался мощный отряд технической и художественной интеллигенции Сибири; на заводах и рудниках Алтая работали И.И. Ползунов, К.Д. Фролов, И.И. Черницын, П.М. Залесов, В.В. Петров и многие другие изобретатели, механики, конструкторы, а также архитекторы и художники А.И. Молчанов, Я.Н. Попов, Л.И. Иванов, В.П. Петров, М.И. Мягков, И.М. Злобин, Ф.В. Стрижков, династии выдающихся камнерезов Акуловых, Воронниковых, Поднебесовых и др. Заводы являлись очагами культуры, градостроительства, науки [2].

Проблема целесообразности использования памятников горного производства Алтая в индустрии туризма в качестве музеев истории русской архитектуры, музеев науки и техники, музеев декоративно-прикладного искусства и традиционной культуры, а также уникальной культуры быта и фольклора сибирской заводской слободы с каждым годом становится все острее.

К настоящему времени алтайские горнозаводские комплексы и природные ландшафты края достаточно глубоко изучены искусствоведами, историками, археологами, краеведами:

- прослежена связь развития сибирского промышленного зодчества с общей историей развития русской культуры и архитектуры;

- созданы творческие биографии ведущих зодчих сибирских заводов;
- определена роль Академии художеств в подготовке профессиональных архитекторов для заводов Сибири;

- выявлен первоначальный облик памятников и установлен характер тех изменений, которые произошли в них в связи с позднейшими перестройками;

- определены художественные достоинства памятников, значение и место, занимаемое ими в истории отечественной архитектуры [3].

Труды ученых (А.Д. Сергеева, С.Б. Поморова, Н.Ф. Вдовина, В.М. Бородаева, П.И. Анисифорова, Л.Н. Пурдика и многих других) служат научным обоснованием для создания на базе природных пейзажей и алтайских горно-промышленных комплексов историко-архитектурных заповедников. Понятие памятника в настоящее время это не только единственный объект и не только ансамбль, улица: Змеиногорский тракт, Змеиная гора, название сопки – Батарейная, заводской пруд, плотина – тоже памятники. Памятником является культурный комплекс, рассматриваемый в единстве с природной средой. Проблемы охраны культурного и природного наследия смыкаются. Только с таких позиций можно рассматривать задачу сохранения, использования и пропаганды комплексов Колыванской шлифовальной фабрики, Змеиногорска, Барнаульского сереброплавильного завода, гидротехнических сооружений Алтая XVIII–XIX столетий [3]. Развивающаяся на Алтае индустрия туризма может способствовать решению вопросов, связанных с финансированием воссоздания данных объектов наследия.

Туризму отведено важное место в экономике Алтайского края, и это справедливо: природный и культурно-исторический потенциал развития индустрии туризма на Алтае бездонно велик и ценен. Его дополняют мемориальные пейзажи — село Полковниково, село Сrostки, село Верх-Обское, родина таких деятелей культуры, как поэт Рождественский, мастер искусства кино, режиссер Пырьев, актриса Екатерина Савинова и многих других выдающихся личностей. Мемориальные пейзажи требуют особого внимания обществу, власти, разработчиков, они содержат огромную глубину эмоционально-образного воздействия на местного и приезжего туриста. Их статус надо понимать как статус общероссийский. Например, очевидно, что усадьба первого на Алтае профессионального живописца Г.И. Гуркина в Аносе соответствует российскому масштабу мемориальной усадьбы. Она всегда будет украшать алтайские туристские маршруты.

Г.И. Чорос-Гуркин – явление общероссийского масштаба. Его усадьба в Аносе еще не заняла своё законное место в числе знаменитых усадеб российской культуры. Между тем в ней до сих пор присутствует образ художника, воплотившего в долине реки Анос своё представление о единении условий и образа жизни с окружающим миром. Расположение, планировка, комплекс строений, история усадьбы подтверждают всю глубину связи мировоззрения Гуркина с художественным восприятием пространства. [4] Есть различие в понятиях «дом в городской среде» и «усадьба». Усадьба – достояние отдельного человека. Здесь человек мыслит себя в единстве с природой и не только частичкой природного космоса, но и «частичкой исторического и социально-политического мира». В формообразовании усадьбы учтены особенности местности, рельефа и растительности. Высокая ива с прихотливой объемной кроной – современница Гуркина – у самой калитки встречает входящих в аносскую усадьбу. Извилистые дорожки, подъёмы и спуски увеличивают художественное пространство и удлинляют художественное время во время движения: с разных точек зрения одна и та же картина выглядит по-иному. Только мощные отвесы окружающих усадьбу скал, в течение дня меняющие цвет, как меняется свет небес под влиянием солнца, туч и облаков, дождей и снегов, олицетворяют собой вечность.

Необходимым фактором развития туризма является информационный фактор. Успех развития туристической индустрии обеспечивается наличием качественной информации о регионе, крае, городе. Туризм – это не только экономика: в значительной мере он обусловлен культурной мотивацией, желанием людей приобщиться к мировым, национальным, региональным этнокультурным ценностям: живет в человеке потребность познать, комить с неповторимыми видами природных и культурно-исторических ландшафтов, с уникальными традициями народного творчества. Народный мастер, художественный промысел, традиционное искусство – какие близкие, но уже какие удаляющиеся в условиях наступающих со всех сторон цивилизации, глобализации, роботизации и прочих новаций понятия! Между тем,

рукотворность предмета, вещи, произведения влечет и манит взгляд, затрагивает душу человека, пробуждает в ней радость.

Проявление этнических традиций в искусстве на рубеже XX–XXI столетий глубоко изучается сибирскими искусствоведами на основе многообразных источников: музейные фонды и экспозиции, экспозиции выставок современных художников, современная художественная практика. В монографии магистра искусствования Ю.А. Виноградова о творчестве И.Р. Рудзите, вышедшей в 2010 году, акцентируется внимание на этнических, фольклорных и мифологических истоках живописных образов алтайской художницы, впитавшей воздействие нескольких национальных культур: родной латышской, русской, европейской, восточной и народов Алтая. Автор осуществил серьезную попытку показать преломление региональных особенностей природы, народного быта, истории в художественных образах. В монографии звучит единство художественного, исторического, географического, этнографического творческого пространства Илзе Рудзите. Традиции – ключевое понятие в монографии Л.В. Шокоровой (2011 г.). В ней рассматривается актуальная проблема сохранения и трансляции традиционного пространства народов Алтая в условиях глобализации в современную культуру.

Традиции – ключевое понятие в туризме. Вместо слова «традиция» в научную литературу входит слово «стереотип». И все-таки, ключевым понятием современного гуманитарного знания является «традиция», точнее – диалектика развития традиций. Культурологи определяют традицию как особый механизм социальной памяти. Философское осмысление традиции исходит из понимания культуры в единстве и взаимодействии всех ее форм. Традиция – это программа, которая перемещается по тому или иному материалу как особый механизм сохранения и передачи социального опыта от поколения к поколению. Профессор Э.С. Маркарян считает, что культурная традиция – это выраженный в стереотипах групповой опыт, который путем пространственно-временной трансмиссии аккумулируется и воспроизводится в различных человеческих коллективах; отмечается процесс вариативного функционирования стереотипов: локального, регионального, этнического и т.п. Существует традиция в форме образца, она имеет широкое распространение; преемственность – следствие существования традиций, коренное свойство преемственности – не ограничиваться «вертикальными» связями (от древности к современности), но реализовывать «горизонтальный» аспект, понимаемый как взаимная передача культурных традиций между регионами, народами и т.п.

Алтайский край полиэтнический регион. Новым словом в современном гуманитарном знании, в том числе в сибирской науке, является рассмотрение этнической традиции как искусствоведческой категории (Л.И. Нехвядович, Е.П. Маточкин, М. Нечаев, В.Ф. Чирков, Н. Афанасьева и другие авторы). Утверждается, что этническая традиция как свойство художественно-образной системы современного искусства активно реализуется в полиэтнической художественной среде и в настоящее время, в условиях глобализации, она приобретает все большее значение в процессе сохранения национального своеобразия культуры. [5]

Традиция – фундаментальная основа народного искусства и художественного промысла, столь развитого на Алтае; при этом в творчестве народного мастера выделяется такая существенная черта, как вариативность, которая позволяет приспосабливаться к социо-культурному контексту, то есть проявлять способность к обновлению, к развитию, отвечать спросу современного потребителя. Вариативность сочетает традицию и творческую индивидуальность каждого мастера народного искусства. Рынок диктует традиционному художественному промыслу некоторые условия его развития, но мастер всегда помнит, что промысел ценен, прежде всего своей традиционностью, духовно-исторической глубиной.

Библиографический список

1. Степанская, Т.М. Культурное зодчество Алтая (XVIII– начало XX в.). – Барнаул, 2013.
2. Степанская, Т.М. Художественное наследие Алтая и сопредельных территорий (Казахстан, Монголия, Китай) в контексте проблемы преемственности поколений. – Барнаул, 2013.
3. Степанская, Т.М. Архитектура Алтая XVIII – XX вв. – Барнаул, 2006.
4. Степанская Т.М. Особенности художественного пространства Г.И. Чорос-Гуркина // Культурное наследие Сибири: сб. науч. трудов / под ред. Т.М. Степанской. – Барнаул, 2010. – Вып. 11.
5. Нехвядович Л.И. Этноискусствознание как междисциплинарное научное направление // Культурное наследие Сибири: сб. науч. трудов / под ред. Т.М. Степанской. – Барнаул, 2010. – Вып. 11.

Таким образом, уникальность научного, историко-архитектурного, художественного и традиционного наследия Алтайского края обеспечена несколькими культурными ценностями:

- неповторимостью и красотой ландшафта, в который погружены города с селениями;
- органичным включением в природу гидротехнических и водохозяйственных систем как результата уникальной культурной деятельности (горные груды, плотины);
- историческим развитием протяженностью почти в триста лет;
- уникальной городской средой;
- неповторимостью архитектурного облика;
- исторической, научно-технической, архитектурно-художественной аурой, в XVIII – XIX столетиях пульсирующей в такт со столичной культурой;
- познавательно-культурной ценностью и ценностью престижа Алтая.

Названные ценности края необходимо транслировать в туристскую индустрию, современную культуру Алтая и России: они значительные, яркие, уникальные. [6] Трансляцию может обеспечить современный подход к деятельности музеев, учебных заведений, туристических служб, а также особое внимание органов власти к этой проблеме, государственная поддержка. Современный подход предполагает разработку альтернативных моделей менеджмента в сфере культуры и исторического наследия Барнаула, Змеиногорска, Колывани, Камня-на-Оби и других городов и селений края – менеджмента гибкого, отзывчивого на местные, российские и международные туристские проекты. Учебные заведения края – Алтайский государственный университет (факультет искусств, географический, исторический факультеты), Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова (институт архитектуры и дизайна), Алтайская государственная академия культуры и искусств, учебные заведения Бийска, Горно-Алтайска выпускают квалифицированные кадры искусствоведов, музеев, культурологов, историков и других направлений и специальностей, способных обеспечить высокий профессиональный уровень обслуживания туристской индустрии в Алтайском крае. Ценным ресурсом туризма на Алтае являются государственные, муниципальные музеи, галереи и выставочные залы (галерея «Universum», Выставочный зал СХ России, художественный музей республики Алтай им. Анохина и др.) и частные галереи (галерея «Кармин» предпринимателя С.Г. Хачатуряна, «Арт-галерея Щетинных») [7]. Проблемой является отсутствие мемориальных художественных мастерских, между тем есть все основания создать их в Алтайском крае по примеру Омска, Иркутска, Ханты-Мансийска.

Нельзя не сказать о природных заповедниках Алтая – уникальном туристском ресурсе края. Эстетичным, содержательным, достоверным источником информации о красоте алтайских пейзажей является научно-популярное издание видовых фотографий «Катунь заповедная» (2011), автором которого явился врач, фотограф, исследователь Горного Алтая Л.Т. Яскин. Культурная информация такого уровня, безусловно, способствует развитию туристской индустрии в крае.

Туризм мотивирован потребностями интеграции культур для удовлетворения интеллектуальных, эстетических и духовных запросов человека, при этом туризм способствует трансляции знаний об этнических истоках искусства, что определяет, в конечном итоге, самобытность каждого народа. Полезно не забывать суждение М.В. Ломоносова об отношении к российской культуре: «Россия является носителем уникальных научных, художественных, исторических, природных и других ценностей, способных обогатить мировую культуру». [8, 290] Богатство природного и культурного наследия Алтая, его многомерность убедительно подтверждают мысль великого русского ученого о достоинстве и самодостаточности науки, культуры и искусства России.

6. Паршков Г.В. Строительная деятельность воспитанников архитектурного класса Российской Академии художеств на Алтае в конце XVIII – первой половины XIX века / Г.В. Паршков, А.Г. Степанская // Культурное наследие Сибири: сб. науч. трудов / под ред. Т.М. Степанской. – Барнаул, 2011. – Вып. 12.
7. Черняева, И.В. Художественные галереи Западной Сибири на рубеже XX – XXI веков. – Барнаул, 2013.
8. Степанская, Т.М. Традиции российской науки // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).

Bibliography

1. Stepanskaya, T.M. Kul'tovoe zhdchestvo Altaya (XVIII- nachalo KhKh v.). – Barnaul, 2013.
2. Stepanskaya, T.M. Khudozhestvennoe nasledie Altaya i sopredelnykh territoriy (Kazakhstan, Mongoliya, Kitay) v kontekste problemih preemstvennosti pokoleniy. – Barnaul, 2013.
3. Stepanskaya, T.M. Arkhitektura Altaya XVIII – XX vv. – Barnaul, 2006.
4. Stepanskaya T.M. Osobennosti khudozhestvennogo prostranstva G.I. Choros-Gurkina // Kul'turnoe nasledie Sibiri: sb. nauch. trudov / pod red. T.M. Stepanskoy. – Barnaul, 2010. – Vihp. 11.
5. Nekhyadovich L.I. Ehtnoiskusstvoznanie kak mezhdisciplinarnoe nauchnoe napravlenie // Kul'turnoe nasledie Sibiri: sb. nauch. trudov / pod red. T.M. Stepanskoy. – Barnaul, 2010. – Vihp. 11.
6. Parshkov G.V. Stroitel'naya deyatel'nost' vospitannikov arkhitekturnogo klassa Rossiyskoy Akademii khudozhestv na Altae v konce XVIII – pervoy poloviny XIX veka / G.V. Parshkov, A.G. Stepanskaya // Kul'turnoe nasledie Sibiri: sb. nauch. trudov / pod red. T.M. Stepanskoy. – Barnaul, 2011. – Vihp. 12.
7. Chernyaeva, I.V. Khudozhestvennye galerei Zapadnoy Sibiri na rubezhe XX – XXI vekov. – Barnaul, 2013.
8. Stepanskaya, T.M. Tradicii rossiyskoy nauki // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 7.07-05

Bibikova A.V. THE BASIC TRAITS OF PERSONALITY AND THE MECHANISM OF SELF-REALIZATION AS A BASIS FOR UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF LEADERSHIP IN CREATIVE (PERFORMING) GROUPS.

This article presents a set of basic personality traits of a leader in creative (performing) groups, differentiated according to their type. In this paper the author uses the methodology developed in the framework of the quantitative content analysis. The purpose of the article is to give the characteristic of the concept of understanding of leadership phenomenon in the creative (performing) teams as a result of the inclusion of the mechanism of self-realization in the light of the views of A. Maslow. The author makes a conclusion about direct linking between the presence of basic personality traits and capabilities of its self-actualization.

Key words: leader, leadership phenomenon, self-realization, creative group, basic sets of traits, personal documents, content analysis.

A.V. Бибикова, аспирант каф. театрального искусства «Академии переподготовки работников искусства, культуры и туризма», г. Москва, E-mail: aannette@inbox.ru

БАЗОВЫЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ ФЕНОМЕНА ЛИДЕРСТВА В ТВОРЧЕСКИХ (ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ) КОЛЛЕКТИВАХ

Представлен набор базовых черт личности лидера творческого (исполнительского) коллектива, дифференцированный в зависимости от вида возглавляемого им коллектива. В работе применена методика, разработанная в рамках количественного контент-анализа. Цель статьи – характеристика концепции понимания феномена лидерства в творческих (исполнительских) коллективах как результата включения механизма самореализации в свете взглядов А. Маслоу. Делается вывод о прямой зависимости между наличием базовых черт личности и возможностями её самоактуализации.

Ключевые слова: лидер, феномен лидерства, самоактуализация, творческий коллектив, базовый набор черт, личные документы, контент-анализ.

Одни и те же социально-психологические закономерности могут по-разному преломляться в коллективах различных видов деятельности. Это касается и достаточно разработанной в социологии категории лидерства. Категория «лидер» и феномен «лидерства» неоднозначны, зачастую строго неопределимы и для того, чтобы можно было ими оперировать, необходимо однозначное понимание, что в данном конкретном случае имеется в виду под «лидерством». В самом общем виде под «лидерством» понимаются «отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе отношений <...> в группе» [1, с. 212]. Ряд исследователей, характеризуя лидерство как социальный феномен, рекомендуют не смешивать его с руководством, которое, по их мнению, отличается применением специфических форм воздействия, в том числе экономических, организационных, административных [2, с. 532]. В то же время лидерство в чистом виде зиждется на «личных качествах лидера и социально-психологических отношениях, складывающихся в группе» [2].

Однако существует ряд групп высшего развития, получивших в отечественной социальной психологии наименование «коллективов». Под коллективом современными социологами пони-

мается группа, объединённая задачами и целями, разделяемыми всеми её членами. Важнейшую роль в деятельности коллектива играет цель, ради которой он был создан и функционирует. Актуальность исследования, направленного на понимание того, какой тип личности встаёт во главе творческого коллектива, объясняется тем обстоятельством, что деятельность такого лидера (режиссёра, дирижёра) незаменима в творческом процессе и наиболее заметна на сломе эпох, когда привычные нравственные, художественные, этические и эстетические принципы в той или иной степени утрачивают своё значение, вытесняясь новыми нормами и установками. Именно творческие (исполнительские) коллективы транслируют значительную часть ценностей мировой культуры, и результаты их деятельности играют исключительную роль в становлении мышления, духовно-нравственного облика человека, имеют первостепенное значение для интеграции личности в современное общество, в процессе социокультурной адаптации. Таким образом, основной задачей данной работы является выяснение тех особых качеств, базовых черт личности индивида, которые определяют его возможность возглавлять творческий (исполнительский) коллектив.

Творческие коллективы отличаются от прочих предметом своей деятельности. Из коллективов такого рода наиболее изучены научные группы, в то время как исполнительские (музыкальные и театральные-драматические) практически не попадали в поле зрения социологов.

Исполнительский коллектив, возглавляемый лидером, реализует его «творческие идеи» и «творческую мысль». Кроме того, лидер контролирует уровень мастерства каждого из его членов. Чем выше его авторитет, тем эффективнее действие всего коллектива. Одновременно лидер и коллектив отражают не только внутренние взаимоотношения, но и взаимоотношения в обществе, поскольку строят свои отношения так, как принято традицией и социальными нормами.

Осознаваемая лидером цель определяет коллективные цели, интересы, идеалы. В этом случае возникает необходимость в наделении его административными функциями для наиболее эффективного достижения желаемых результатов. Тем более, что зачастую именно лидер организует свою творческую группу или, придя в уже существующую, реформирует ее согласно своим взглядам и ценностным представлениям.

Существуют несколько теоретических подходов, объясняющих генезис лидерства: «теория черт», «ситуационная теория лидерства», «системная теория лидерства» [3, с. 220–221]. В данном исследовании предпринята проверка положений «теории черт» применительно к феномену лидерства в творческих (исполнительских) коллективах. В «теории черт» феномен лидерства объясняется наличием определенных личностных качеств (совокупностей психологических черт) человека. По результатам исследования лидеров коллективов различного уровня и видов деятельности был составлен перечень данных черт [3, с. 220]. Такого же рода перечень можно встретить в исследованиях американских психологов Раймонда Кэттелла и Гордона Олпорта.

Наряду с этим современный американский психолог Ральф Стогдилл, сравнивая между собой более 120 аналогичных исследований, пришел к выводу об отсутствии серьезных научных данных по поводу личностных особенностей лидера: «Нет оснований считать, что лидерами становятся люди, обладающие какими-то особыми чертами характера или специфической конфигурацией этих черт» [4, с. 36]. Таким образом, ряд исследователей разделяет взгляды Стогдилла, другие придерживаются ровно противоположных, настаивая на истинности «теории черт».

«Теория черт» имеет своих сторонников, свою систему доказательств неоспоримости, и понемногу дополняется и уточняется. Не случайно отдельные рекомендации сторонников теории позднее легли в основу процедур отбора кандидатов на руководящие должности. И, хотя Р. Стогдилл заключил, что не существует связи между наличием определенных качеств и тем, какое место занимает конкретный человек в коллективе, можно сделать заключение, что связь между лидерскими чертами и положением человека в группе, несомненно, существует, но она не прямая. Отечественные исследователи академики А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский пришли к выводу, что «если дифференцировать группы по видам деятельности и по уровню группового развития <...> то, может быть, удастся для каждого конкретного вида групп выделить некоторый набор личностных характеристик, которые могут выступать как «качества», присущие лидеру подобной группы» [4, с. 288].

Кроме объективных причин трансформации личности в лидера, существуют и субъективные причины. Лидер как личность и феномен лидерства как процесс в творческих (исполнительских) коллективах существенно отличаются от лидерства и лидеров в коллективах, занятых иными видами деятельности, именно потому, что лидер или создает коллектив, или пересоздает его для реализации своих идей. «Существует, – говорил Вильгельм Райх, – обязанность высказаться, с которой не могут сравниться никакие другие из многих высоких обязанностей» [6, с. 72]. Речь, разумеется, идет о художественном, сценическом или музыкальном «высказывании». В данном случае идет включение механизма самомотивации, что в свою очередь определяет наличие некоторых специфических черт личности лидера творческого (исполнительского) коллектива. Художник, став лидером, может «высказаться» лишь опираясь на созданную творческую группу. Ведь исполнительское искусство – это попытка выразить себя, свою особость через других (членов творческого коллектива) и другое (музыкальный или драматургический текст).

Большая часть деятельности лидера творческого коллектива не улавливается методиками, предлагаемыми социальными психологами. Одаренность, законы её функционирования и проявления не поддаются прямому наблюдению и анализу. Однако многие невидимые стороны творческой личности могут быть познаны через теоретические труды и практические рекомендации самих лидеров творческих коллективов.

Некоторые исследователи отказывают самонаблюдениям лидеров в пригодности для научной практики, поскольку «их высказывания фигурировали, как правило, в жанрах достаточно далёких от научно-теоретического и методологического исследования» [7, с. 3]. Игнорируя зафиксированные самими художниками наблюдения, мы, тем самым, исключаем из исследовательского оборота уникальную информацию, которой более нигде не существует. Такого рода работы в социологии относятся к неофициальным (личным) документам. В них мы видим фактическую картину взаимодействия лидера и его творческого коллектива, изложенную от «первого лица», и находим реальные лидерские черты, необходимые в деятельности с творческой группой.

Для получения необходимой информации были проанализированы труды К.С. Станиславского, В.И. Немировича-Данченко, Г. Крэга, В.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова, А.Я. Таирова, Б.Е. Захавы, А.А. Гончарова, Н.П. Акимова, Г.А. Товстоногова, О.Н. Ефремова, В. Фуртвенглера, Ш.Я. Мюнша, Б.Э. Хайкина, А.М. Пазовского, Л.М. Гинзбурга, Е.Ф. Светланова, Б.Я. Тилеса, Я. Латам-Кёнига, Г.М. Козинцева, А.А. Тарковского, Р. Клера, С.А. Герасимова, Е.А. Татарского, Ю.Б. Норштейна, Ф. Триюффо, М.И. Ромма, Ф. Феллини, С.М. Эйзенштейна и других художников, оставивших значительный след в исполнительском искусстве.

Самонаблюдения лидеров, зафиксированные в личных документах, позволили решить поставленную задачу: во-первых, определить фактическое наличие базовых лидерских черт личности, возглавляющей творческий (исполнительский) коллектив, во-вторых, определить их набор для лидера соответствующей творческой (исполнительской) группы. Для соблюдения требований валидности были применены процедуры контент-анализа: определялся список документов для сбора исходной информации, изучалось, насколько часто упоминается исследуемый признак в тексте. Из общего массива анализируемого материала были выбраны данные, необходимые для исследования базовых черт лидера творческого (исполнительского) коллектива. Исследуемое содержание анализируемых текстов надёжно фиксирует изучаемые характеристики и их частоту.

Необходимо осознавать, что влияние базовых черт на поведение личности зависит от конкретной ситуации, которая и выстраивает частоту проявления той или иной черты. Различаются общие черты личности, которые могут встречаться у многих людей, и индивидуальные, присущие только данному человеку. И те и другие поддаются изучению на основе различных методик, позволяющих выявить постоянство и регулярность их проявления.

Затем дифференцировано, в зависимости от вида творческого коллектива, были определены базовые черты лидеров конкретных творческих (исполнительских) коллективов: музыкальных и драматических.

Базовые черты личности, в зависимости от того, как они воздействуют на личность, рассматривались в соответствии с классификацией Г. Олпорта как «кардинальные, центральные и вторичные» [8, с. 269]. Под кардинальными понимаются черты, доминирующие, господствующие в структуре личности. Полученная в ходе анализа информация позволила не только перечислить основные лидерские качества, но и ранжировать их. Так, для дирижёра инструментального (симфонического) коллектива кардинальными оказываются «ощущение оркестра как своего инструмента», «дар внушения», «умение мыслить многоголосно», «воля и творческая устремлённость в работе». Центральными считаются черты, воздействующие на многие поступки личности, в данном случае «чувство формы», «талант организатора, педагога» и т.д. Под вторичными понимаются такие черты, которые постоянно присутствуют в структуре личности, но оказывают на неё влияние эпизодически.

Иные базовые черты обнаруживаются в структуре личности лидеров театральных коллективов. Здесь большее значение имеет самомотивация (необходимости художественного высказывания), креативность, педагогические способности, волю и упорство на пути к поставленной цели.

Рассмотренные базовые черты лидера творческого (исполнительского) коллектива присутствуют в личности в виде врожденных потенций, актуализирующихся под влиянием специфических условий деятельности. Но в конечном счёте направленность деятельности определяют кардинальные черты личности.

Установка на реализацию своих способностей и раскрытие творческого потенциала – одна из основ человеческого поведения. Однако наличие тех или иных черт вовсе не гарантирует утверждения статуса лидера. Для того чтобы человек стал лидером, необходима дополнительная мощная самомотивация. Особенно важно это в сфере искусства, в которой особую роль играет личностный фактор: «Произведение искусства незаменимо, как и создавшая его личность, и эта незаменимость и есть главный признак искусства» [9, с. 231]. Здесь под «произведением искусства» понимаются не только произведения, созданные индивидуально, но и те, что возникают в коллективном исполнении. А это, в свою очередь, сплочения исполнительского коллектива на основе предлагаемой лидером интерпретации музыкального или драматического произведения. Таким образом, изучение мотиваций вкупе с анализом «теории черт» позволяет определить причины, по которым конкретная личность становится лидером творческого (исполнительского) коллектива.

Один из виднейших учёных двадцатого века, основоположник гуманистической психологии Абрахам Маслоу, проанализировал биографии и характеристики личностей, известных своими бесспорными творческими успехами. На основе проведённого анализа он составил перечень специфических свойств творческой личности:

- способность эффективно воспринимать реальность и устойчивость по отношению к неопределённости;
- принятие себя и других такими, какими они являются;
- спонтанность в мыслях и поведении;
- сосредоточенность на решаемой проблеме, а не на себе;
- хорошо развитое чувство юмора;
- высокая креативность (творчество);
- озабоченность проблемами человечества;
- склонность устанавливать глубокие межличностные отношения с несколькими, а не со многими людьми;
- способность смотреть на жизнь объективно [2, с. 353].

Нельзя не обратить внимание на явное совпадение перечня свойств «самоактуализирующейся творческой личности», найденных А. Маслоу, и базовых черт лидеров творческих кол-

лективов. Это совпадение не случайно. С одной стороны, совпадает исследуемый объект, с другой – идея о том, что личность не может самоактуализироваться вне творческого процесса: «Самоактуализирующиеся люди, все без исключения, вовлечены в какое-то дело, во что-то находящееся вне их самих. Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них – это своего рода призвание, в старом, проповедническом смысле слова. Они занимаются чем-то, что является для них призванием судьбы, и что они любят так, что для них исчезает разделение «труд – радости». <...> Все они тем или иным образом посвящают свою жизнь поиску того, что я назвал «бытийными» ценностями, т. е. поиску предельных ценностей» [10, с. 50-51].

Цели, которые ставит себе лидер творческого (исполнительского) коллектива, полностью раскрывают его интеллектуальные и психологические черты. Они заметны не только в его непосредственной деятельности, но и в теоретических и практических разработках. Таким образом, практика коллективного исполнительского искусства подтверждает основные положения «теории черт». Сравнивая исследования А. Маслоу с результатами исследований, полученными в данной работе, можно заметить глубинное сходство, объясняемое реальностью изучаемого феномена, фактическим наличием определённого круга базовых лидерских черт в личности лидера творческого (исполнительского) коллектива, которые активизируются при включении механизма самоактуализации.

Результаты исследования позволяют сделать соответствующие выводы:

1. В личности лидеров творческих (исполнительских) коллективов существует набор базовых лидерских черт, варьирующихся в зависимости от того, в каком виде творчества специализируется данная личность.
2. Анализ личных документов лидеров творческих (исполнительских) коллективов подтверждает объективность «теории черт» и позволяет конкретизировать сами эти черты.
3. Подтверждена применимость теории иерархии потребностей (мотивов) А. Маслоу для объяснения феномена лидерства в творческих (исполнительских) коллективах.
4. Обнаружено совпадение *теории черт* и *теории иерархии потребностей*, что подтверждает их истинность, поскольку разными методами, исходя из неодинаковых предпосылок, были получены валидные результаты.

Библиографический список

1. Психологический словарь. – Ростов-на Дону, 2003.
2. Современная психология. – М., 1999.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М., 2001.
4. Жеребова, Н.С. Лидерство в малых группах, как объект социально-психологического исследования // Психология и психоанализ власти. – Самара, 1999.
5. Петровский, А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону, 1996. – Т. 2.
6. Райх, В. Психология масс и фашизм. – М., 1997.
7. Буянова, Н.Б. Проблема лидерства в художественно-творческом коллективе: структура, мотивация, направленность (Психолого-педагогические аспекты). – М., 2011.
8. Теория личности: познание человека. – СПб., 2003.
9. Конт-Спервиль, А. Философский словарь. – М., 2012.
10. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.

Bibliography

1. Psikhologicheskiy slovarj. – Rostov-na Donu, 2003.
2. Sovremennaya psikhologiya. – M., 1999.
3. Andreeva, G.M. Social'naya psikhologiya. – M., 2001.
4. Zherebova, N.S. Liderstvo v malinkh gruppakh, kak objekt socialjno-psikhologicheskogo issledovaniya // Psikhologiya i psikhoanaliz vlasti. – Samara, 1999.
5. Petrovskiy, A.V. Istoriya i teoriya psikhologii / A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevskiy. – Rostov-na-Donu, 1996. – T. 2.
6. Raykh, V. Psikhologiya mass i fashizm. – M., 1997.
7. Buyanova, N.B. Problema liderstva v khudozhestvenno-tvorcheskom kollektive: struktura, motivaciya, napravlennostj (Psikhologo-pedagogicheskie aspekti). – M., 2011.
8. Teoriya lichnosti: poznanie cheloveka. – SPb., 2003.
9. Kont-Spervilj, A. Filosofskiy slovarj. – M., 2012.
10. Maslou, A. Novihe rubezhi chelovecheskoj prirodi. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 18.03.14

Раздел 5

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

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

УДК 930.85

Takarakova Ye.O. A TRADITION AS AN ETHIC FORM IN THE SACRAL LANDSCAPE (WITH REFERENCE TO ONGUDAI REGION OF ALTAI REPUBLIC). In the article the analysis of traditions of indigenous people of the Altai Republic, who live in a changeable environment, is carried out. The transformation of traditions under the influence of different situations is discussed. In this regard the author of the article considers a sacral landscape, as an ethic space where, social and cultural components of moral education are reflected.

Key words: tradition, ethics, landscape, sacral landscape, cultural landscape, Ongudai.

Е.О. Такаракова, аспирант ФГБОУ ВПО Восточно-Сибирской гос. академии культуры и искусств г. Улан-Удэ, научный сотрудник Автономного Учреждения Республики Алтай «Агентство по культурно-историческому наследию Республики Алтай», г. Горно-Алтайск, E-mail: ew.takarakova@mail.ru

ТРАДИЦИЯ КАК ФОРМА ЭТИКИ В САКРАЛЬНОМ ЛАНДШАФТЕ (НА ПРИМЕРЕ ОНГУДАЙСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ)

В статье проведен анализ традиций коренных жителей Республики Алтай, которые встроены в изменчивое окружение, вовлечены, в цепи самотрансформации под влиянием тех ситуаций, в которых они оказываются. В связи с этим автор статьи рассматривает сакральный ландшафт, как пространство этики, где, отражены социальные и культурные составляющие нравственного воспитания.

Ключевые слова: традиция, этика, ландшафт, сакральный ландшафт, культурный ландшафт, Онгудай.

Формирование этики является значимым аспектом нравственного воспитания. Процесс трансформации и воспитания личности в сакральном ландшафте в силу культурных, религиозных, социальных и экономических факторов является на сегодня одним из важных компонентов культурной политики в целом.

В первые десятилетия XX в. наиболее выдающиеся представители сразу нескольких дисциплин заворуженно пытались разгадать загадки сакрального, как минимум, найдя для него рациональное объяснение, а как максимум — попытавшись использовать данные о нем как ключ к новому знанию об основах человеческой жизни [1, с. 42]. Под сакральной (священной) территорией можно понимать сознательно выделяемую и маркируемую часть культурного ландшафта этноса, играющую важную роль в формировании и функционировании его традиционного мировоззрения; в процессах этнической самоидентификации; в культурном, демографическом и социально-экономическом воспроизводстве [2].

То, что почитается священным, имеет значение, делающее его достойным защиты любой ценой, — ценностью, которая зачастую ни с чем не сравнима. Если к таким убеждениям и отношениям относиться серьезно, они могут действовать как мощнейшие силы, помогая сохранить целостность природной окружающей среды [3, с. 36].

На Алтае существует множество таких сакральных природных объектов, под которыми обычно понимают характерные, почитаемые в народе элементы ландшафта, являющиеся местами поклонения, отправления обрядов и, одновременно, элементами культурного наследия, этносов, народов или отдельных социальных групп. Эти объекты имеют большое

значение как особые места духовного единения человека с Природой [4, с. 101].

Под общими принципами поведения людей, отражающими их образа жизни, передающимися от поколения к поколению, но соблюдающимися на основе внутреннего убеждения конкретного человека мыслится традиция. При этом данные нормы поведения первоначально основываются на культурно-сакральном контексте и стереотипизируются на фоне специфического религиозно-мистического или культурно-бытового окружения [5, с. 105].

Момент священности в алтайской культуре имеет удельный вес. Поэтому особое отношение алтайцев к повсеместно распространенной системе сакральных мест, устойчивость шаманской традиции, философия анимизма, как учение о всеобщей одухотворенности мира выступает как духовное, или чувственное, что отличает её от прагматичности Запада и философичности Востока [6, с. 173]. На Алтае доминируют отношения между человеком и природным ландшафтом, где он проживает и есть подвластность энергетического поля. Приобщение личности к сакральному тесно связано с духовно-практической деятельностью народа — обряды, обычаи, проведение духовных праздников и не только.

Согласно взгляду Е.А. Белецкой большую роль на этику личности и формирование мировоззрения играет природная среда — климат, ландшафт, водоемы, животный и растительный мир; влияние человека на природный мир; отношение к природе, отражение природы в народном и индивидуальном сознании [7, с. 101]. Природа является одной из основополагающих реалий развития личности: «Природная реальность для

человека всегда была условием и источником его жизни и жизнедеятельности» [7, с. 101]. Особенность сакральных природных территорий представляют фундамент для развития культур коренных жителей, в том числе для осмысления ими природных законов.

Ландшафт как социальная конструкция содержит имидж и рассказ, вызывающие множество ассоциаций и историй, он вписывается в нашу идентичность, отношения и жизненный сценарий и предполагает активную позицию в последовательности жизненных событий [8]. Развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит, подразумевает собой воспитание в себе человеческих качеств. Это развитие и само изменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [9]. Так, к середине 90-х гг. российским научным сообществам было характерно использование термина «социоприродная система», что усиливает то значение, которое авторы придают взаимосвязанности и взаимообусловленности природных и социальных процессов. Устойчивое развитие они определяют как процесс, обеспечивающий экономический рост социоприродной системы любого уровня сложности, не нарушающий ее безопасности и ведущей к повышению качества жизни как настоящих, так и будущих поколений [10].

Необходимо отметить, что главным смыслом существования человека заключается в его жизни, где он функционирует как биологический вид, в том числе как разумное существо, которое имеет материальные и духовные ценности.

Утилитарно-бытовые потребности человека стали органично увязываться с окружающей средой, или, как её образно называют «космическим» началом в формировании его мировоззрения. Человек обрел возможность определить свой стереотип поведения в сообществе, и прежде чем строить свой дом, который станет со временем центром и смыслом его жизнедеятельности, задумался о взаимосвязи его с окружающим миром [11, с. 13]. Каждый этнос, национальная культура, развиваясь в определенных природно-ландшафтных условиях сформировала свой неповторимый национальный культурный ландшафт. Традиционным культурным ландшафтом являются «живые» формы культуры, обеспечивающие духовную связь этноса с месторазвитием (сакральные места, топонимика, народная архитектура, комплекс преданий, легенд связанных с родным местом). Такие культурные ландшафты выделены в особую категорию – традиционный культурный ландшафт и в настоящее время все чаще становятся объектами культурного наследия ЮНЕСКО [12, с. 33].

Каждый этнос организует вокруг себя пространство, где у них вырабатываются определенные духовные и материальные ценности. Актуальный аспект рассматриваемой нами проблемы социокультурной ориентации – формирование нормы поведения в сакральном ландшафте и изучение её мировоззренческой основы. Для решения данной проблемы обратимся к духовной культуре народов, проживающих на территории Онгудайского района. Нравственные традиции алтайцев включают в себя принципы гуманистического отношения к природе, они образно одухотворяют животный и растительный мир.

Онгудайский район с его огромным количеством историко-культурных объектов имеет богатый потенциал для воспитания в человеке духовных ценностей. Это предметы материальной культуры, богатейший фольклор, традиции и обычаи, «байлу кырлар» – религиозный культ родовых гор, перевалов – «ажулар», «кара – суулар» – целебные источники и «аржан суулар» – священные воды, наскальные рисунки (знаковые символы), объекты народного поклонения – это часть природного ландшафта, которые в общественном сознании священны и охраняются запретами. Поэтому в рамках нашего исследования большой интерес вызывают влияния сакральных свойств ландшафта на вырабатывание душевных ценностей человека. Человек тесно связан с местностью, где он проживает. Все соответствия между ним и ландшафтом можно увидеть в его поведении.

Особое значение в рассматриваемом районе придается священным водам – «аржан суулар» и лечебным родникам «кара суулар». По словам старших поколений, вода является энергетическим ресурсом. К примеру, священный источник в Онгудайском районе недалеко от села Боочи – это «Текпенкин суузы» (священный, лечебный источник «Текпенек»). Источник находится за горой под названием Башадар, что в переводе означает «стрелять в голову». По словам староверов в вершине этой горы есть священные «тагылы» предков и что туда нельзя подниматься, иначе постигнет беда, того, кто осмелится это сделать. Необходимо отметить, что у местного населения по сей день сохранены традиции охраны священных аквальных ландшафтов и уважительного к ним отношения. К священным источникам не ходят пустыми руками, обязательно с собой люди берут традиционную алтайскую белую пищу: сут (молоко), курут (сыр), талкан (традиционная пища из муки жаренного ячменя), сарју (масло) и арчын (священное растение – можжевельник). Этим они представляют свое почтение духам местности. Само расположение родника «Текпенек» тоже вызывает значительный интерес. Если образно представить этот источник, то его окружают объекты священной значимости – это гора «Уч-Сумер», Башадарская долина, долина Текпенек, склоны гор с наскальными рисунками и различными знаковыми символами, каменные изваяния.

У подножия горы находится курганное поле на нем имеются как раскопанные и не нарушенные курганы. Вокруг курганного поля идет кольцо камней, имеющих усиленное магнитное поле. Также на поле находится «Тюркская оградка», представляющая собой камни, выложенные по прямоугольному периметру, и «Кезер Таш», характерный для древних захоронений [13, с. 100]. Местное население бережно и уважительно относится к этому священному ландшафту, аквальный ландшафт не засоряют и близлежащие территории поддерживают в чистоте. Нужно подчеркнуть, что именно через созерцание, восприятие и участие самого себя приходит осознание бережного отношения к окружающему миру. Старшее поколение людей, посещая эту местность, берут вместе с собой своих детей, молодых тем самым обучая их этике в священных местах. В данном случае идет процесс воспитания в человеке духовных ценностей и принципов табу. Важный аспект данного вопроса выражается в регуляции сакрализованной номартивности. Жизнь в сакральном ландшафте таит в себе много интересного и опасного. Человек познает взаимодействие себя с природой, которое закреплено в системе традиций.

Особенность жителей Онгудайского и других районов республики заключается в том, что каждый из них имеет представление о глубинном понимании сакральной местности. Из уст пожилых людей автор этой статьи слышал, что каждый живой имеет своего бога «бойынын ичинде кудайы», который регулирует каждый его шаг и на интуитивном уровне подсказывает дальнейшие действия. С помощью знаков человек может познать свое предназначение. Сакральная местность, обладающая сильной энергетикой и сам человек, могут общаться посредством проводимых ритуалов и традиционных обычаев на этой территории.

С точки зрения алтайской философии, ритуал совершают не для решения своих проблем, а чтобы благословить Алтай, отдавать излишек положительных, гармонизирующих энергий [4, с. 107]. Это своего рода знания, которые передаются из поколения в поколения, требующие особого внимания и бережного сохранения для будущего в целом.

Исходя из вышеизложенного следует, что традиция является особой формой этики. В сакральном ландшафте традиция, как преемственность, представляющая культурные и духовные ценности, а также живой источник человеческого бытия. Окружающий природный ландшафт включает в себя эти аспекты, делая её значимым источником жизни. Соблюдение традиций и обычаев, почитание природы и его духов, представляют важный компонент высшей системы ценностей. Трепетное отношение со стороны коренных жителей хранит в себе тайны предков, предания, мифы и легенды, которые непрерывно передаются из поколения в поколение. Поэтому необходима политика охраны и защиты интересов устойчивого развития сакральных мест, учитывающая вышесказанные культурные и духовные факторы.

Библиографический список

1. Белецкая, Е.А. Воздействие народной художественной культуры на самосознание личности / Е.А. Белецкая, Л.Е. Яковлева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 3. – Т. 1.
2. Белокуров, А.А. Мироззрение кочевника Евразии, как фактор традиционного культурного ландшафта Евразии // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 1(8).
3. Дульянинов, А.Г. Феномен сакрального в контексте туристического нарратива. [Э/р]. – Р/д: <http://elibrary.ru/download/57699563.pdf>
4. Замалетдинова, Л.Р. Качество жизни: понятие, структура, значение теории в решении экологической проблемы [Э/р]. – Р/д: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_Vest_soc_2008_2\(10\)/11.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_Vest_soc_2008_2(10)/11.pdf)
5. Иванов, А.В. Сакральные территории как хранительницы традиционных ценностей евразийских народов (на примере плоскогорья Укок на Алтае и долины Эрдэнэбурэн в Западной Монголии) [Э/р]. – Р/д: http://www.tuva.asia/journal/issue_12/4194-ivanov.html
6. Куракин, Д. Ускользающее сакральное: проблема амбивалентности сакрального и ее значение для «сильной программы» культурсоциологии // Социологическое обозрение. – 2011. – № 3. – Т. 10.
7. Ларина, Л. Архитектурно-градостроительные предложения по организации туризма на территории КПП «Уч-Энмек» // Единое культурное пространство Большого Алтая. – Барнаул, 2008.
8. Мамыев, Д.И. Значение сакральных территорий в национальной культуре Алтая / Д.И. Мамыев, Н.И. Токова // Единое культурное пространство Большого Алтая. – Барнаул, 2008.
9. Мессерли, Б. Горы мира. Глобальный приоритет. – М., 1999.
10. Мудрик, А.В. Сущность социализации и её особенности [Э/р]. – Р/д: <http://www.profile-edu.ru/sushhnost-socializacii-i-ee-osobennosti-page-3.html>
11. Пюрвеев, Д.Б. Архитектура мироздания. – М., 2006.
12. Суразов, А. Философские размышления (1994-2006 гг.). – Горно-Алтайск, 2006.
13. Тирских, М.Г. Соотношение традиции с обычаем и правом: компаративистские аспекты / М.Г. Тирских, Л.Ю. Черняк // Сибирский юридический вестник. – 2013. – № 2.

Bibliography

1. Beleckaya, E.A. Vozdeystviye narodnoy khudozhestvennoy kul'turi na samosoznanie lichnosti / E.A. Beleckaya, L.E. Yakovleva // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 3. – Т. 1.
2. Belokurov, A.A. Mirovozzrenie kochevnika Evrazii, kak faktor tradicionnogo kul'turnogo landshafta Evrazii // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2008. – № 1(8).
3. Duljyaninov, A.G. Fenomen sakral'nogo v kontekste turisticheskogo narrativa. [Eh/r]. – R/d: <http://elibrary.ru/download/57699563.pdf>
4. Zamaletdinova, L.R. Kachestvo zhizni: ponyatie, struktura, znachenie teorii v reshenii ehkologicheskoy problemih [Eh/r]. – R/d: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_Vest_soc_2008_2\(10\)/11.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_Vest_soc_2008_2(10)/11.pdf)
5. Ivanov, A.V. Sakral'nihe territorii kak khranitel'nicikh traditsionnikh cennostey evraziyskikh narodov (na primere ploskogor'ya Ukok na Altae i dolinikh Ehrdehnehburehn v Zapadnoy Mongolii) [Eh/r]. – R/d: http://www.tuva.asia/journal/issue_12/4194-ivanov.html
6. Kurakin, D. Uskol'zayutse sakral'noe: problema ambivalentnosti sakral'nogo i ee znachenie dlya «sil'noy programmi» kul'tursociologii // Sociologicheskoe obozrenie. – 2011. – № 3. – Т. 10.
7. Larina, L. Arkhitekturo-gradostroitel'nihe predlozheniya po organizacii turizma na territorii KPP «Uch-Ehnmek» // Edinoe kul'turnoe prostranstvo Bol'shogo Altaya. – Barnaul, 2008.
8. Mamihev, D.I. Znachenie sakral'nikh territoriy v nacional'noy kul'ture Altaya / D.I. Mamihev, N.I. Tokova // Edinoe kul'turnoe prostranstvo Bol'shogo Altaya. – Barnaul, 2008.
9. Messerli, B. Gorih mira. Global'niy prioritet. – M., 1999.
10. Mudrik, A.V. Suthnost' socializacii i eyo osobennosti [Eh/r]. – R/d: <http://www.profile-edu.ru/sushhnost-socializacii-i-ee-osobennosti-page-3.html>
11. Pyurveev, D.B. Arkhitektura mirozdaniya. – M., 2006.
12. Surazov, A. Filosofskie razmishleniya (1994-2006 gg.). – Gorno-Altayjsk, 2006.
13. Tirskikh, M.G. Sootnoshenie tradicii s obihchaem i pravom: komparativistskie aspektih / M.G. Tirskikh, L.Yu. Chernyak // Sibirskiy yuridicheskiy vestnik. – 2013. – № 2.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 7.06

Kalitsky V.V. A CULTURAL PARADIGM OF THE DEVELOPMENT OF MUSICAL WORKS (PERFORMANCE ASPECT). This paper studies the culturological significance of performing-interpretive contents of a musical work. The musical art as a significant category of the theory of culture is analyzed, the cultural, historical, philosophical and aesthetic genesis of this concept reveals the intricate interweaving of cultural traditions, lying in the basis of the relevant concepts of musical practice.

Key words: cultural studies, musical performance, musical interpretation.

V.B. Калицкий, ст. преп. каф. инструментального исполнительства Российской гос. специализированной академии искусств, г. Москва, E-mail: kalitzky@yandex.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ РАКУРС)

В работе рассматривается вопрос культурологической значимости исполнительско-интерпретационного содержания музыкального произведения. Исследуется музыкальное исполнительство как существенная категория теории культуры, раскрывается культурно-исторический и философско-эстетический генезис данного концепта, выявляется сложное переплетение культурных традиций, лежащих в основании соответствующих концепций музыкальной практики.

Ключевые слова: культурология, музыкальное исполнительство, музыкальная интерпретация.

Понятия «исполнение» и «интерпретация» не идентичны друг другу. Исполнение – более общий случай, представляющий собой всякое воплощение нотного текста в живом звучании перед слушателями. Интерпретация – особый, частный случай,

когда музыкант, желая сохранить произведение композитора в слушательском сознании, преподносит его, выражая своё отношение к его замыслу. Исполнение допускает простое воспроизведение, интерпретация – индивидуальное прочтение произ-

ведения. Исполнительские искусства как самостоятельный род деятельности в общекультурную систему были введены лишь в 1860-х годах А. Шлегелем. Среди исполнительских специальностей сформировалась в течение XIX века и самая «неисполнительская», но важная в музыкальной культуре профессия – дирижёр. По словам одного из них, В. Фуртвенглера, «интерпретатор – единственный посредник между прошлым и современностью – приобретает поистине решающее значение для судеб музыки» [1, с. 138].

В этой связи необходимо поставить вопрос о культурологической значимости исполнительско-интерпретационного содержания музыкального произведения. Такая постановка вопроса, тесным образом переплетаясь с различными и порой противоречивыми культурологическими концепциями, может принять следующий вид:

- исполнительское содержание музыки в целом (идея о соборности культур);
- содержание исполнительских идей музыкальной эпохи (культурные традиции);
- исполнительское выражение жанра музыки (культурно-исторические типы);
- традиции национальной исполнительской школы (культурно-этнографические особенности);
- выявление музыкальной формы (жизнь «культурных организмов»);
- специфика индивидуального исполнительского стиля (уникальность культур);
- индивидуальность исполнительского замысла конкретного произведения (индивидуальная интериоризация);
- исполнительская интерпретация в слушательском восприятии (индивидуальная экстериоризация).

К данной иерархии можно добавить ряд пунктов ценностного порядка:

- «магнетизм» воздействия исполнителя (психологическая и феноменологическая ценность);
- новизна и оригинальность (рождение новых исполнительских культур или перерождение старых) – инновационная ценность;
- сила воздействия и значимость (эмпатическая ценность).

Первое общекультурное и общекультурное качество, которое необходимо назвать – соборность. Достаточно обратиться к труду П. Флоренского «Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи», в котором он объясняет культуру не как единый во времени и пространстве, и не как эволюционный или прогрессивный процесс, а как объективную соборность. Именно исполнитель непосредственно реализует эту функцию.

Эстетическая гармония составляет один из полюсов генеральной антиномии музыкального искусства, его так называемую «объективную красоту». Пианист и дирижёр Г. фон Булов раздробил музыкальное целое на объективную и субъективную стороны, считая, что исполнять музыку он должен: 1) объективно-корректно; 2) объективно-красиво; 3) субъективно-интересно [2, с. 184].

В соответствии с художественным законом генеральной антиномии, чем острее выражено противоречие двух полюсов – общей гармоничности и жизненной конкретности, тем сильнее воздействие музыкального произведения. В качестве примера можно привести исполнение С.Т. Рихтером Третьей баллады Ф. Шопена. Полюс жизненной конкретности прямо обращён к слушателю – разнообразие женских персонажей на фоне стихийной природы. «Противополус» не находится на первом плане: требуется профессиональное эстетическое усилие, для того, чтобы понять, как всё целое подчинено единой логике развития, – темпо-ритмической упорядоченности, охватывающей произведение от начала до конца и, как кажется, не может дать оснований для исполнительской трактовки. Соединение несоединимого создаёт впечатление «художественного чуда». Основная причина этого – наличие внутренней органики. Данную сторону исполнительской деятельности С.Т. Рихтера отмечает его учитель Г.Г. Нейгауз: «Соразмерность гармоний, идущая из самых глубин классического мироощущения, гармония... чуть ли не эллинского происхождения, – вот в чём его главная сила, главное качество» [3, с. 241].

О стиле эпохи и её роли в культурном самосознании интересную мысль высказал Г.А. Рождественский: «Понятие «стиль композитора» тесно связано с понятием стиля эпохи. Это некие сферы, включающие в себя звук, пластику, литературу, тесно

соприкасающиеся. Бетховен, огромный по силе выражения и воздействия гений, волей-неволей отражает в своей музыке такой, казалось бы, незначительный пустяк, как карниз дома, украшенный лепкой и костюм с батистовым жабо. «Каприччио на отъезд любимого брата» И.-С. Баха при его подразумеваемой карете никак не соприкасается с «Пасификом 231» А. Онегера при его подразумеваемом локомотиве» [4, с. 170].

Проблема национальной школы и культурно-этнографические особенности всегда была предметом исследования искусствоведов и культурологов. Человек, в отличие от других живых существ, обладает присущей ему внутренней особенностью организовывать окружающую его среду в единое целое. Так, совокупность религиозных представлений, обычаев, культовой обрядности и социальных институтов, присущих, к примеру, большинству населения Индии, обнаруживает генетическую связь с коренным древнеиндийским вероучением – брахманизмом – с его индуистскими божествами относятся Брахмой, Вишну и Шивой. По словам А. Кочетова, при отсутствии стройной и обязательной для всех систем вероучения, церковной организации, руководящего центра или института для решения связанных с религиозной деятельностью вопросов, а также при известной терпимости к отклонениям от религиозных догматов, в индуизме чрезвычайно сильны требования общественно-бытовых событий. Индуизм крайне нетерпелив к нарушениям множества ограничений и запретов, приписываемых сферам общественной, семейной и личной жизни.

Абу Насыр Мухаммед ибн Тархан аль-Фараби в своём монументальном труде «Большая книга о музыке» выводит интересные для нашего исследования параллели и противопоставления о музыкальной теории и практике населения Востока и античной Греции. В частности, он указывает на значительно большую практическую функцию музыкальной культуры в странах Востока, так как музыка является в них органической частью культа и быта. В отличие от древнегреческих представлений пифагорейской школы, относившей её к области математических наук.

Аль-Фараби считал, что главным инструментом восприятия и измерения музыки является слух. Разделяя науку о музыке на теоретическую (дающую общие сведения о мелодии) и практическую (рассматривающую правила создания и исполнения конкретных произведений) аль-Фараби приходит к выводу о том, что восприятие музыки должно происходить на чувственном уровне. Интересным является то, что и средневековые музыкальные теоретики восточных стран (а аль-Фараби, исследуя персидскую музыку, выделил как основополагающий элемент её теоретического конструкта целый тон, состоящий из трёх микроинтервалов, что легло в основу семнадцатиступенного звукоряда), так и средневековые западноевропейские музыкальные исследователи (включив в теорию и практику использование невменной нотации) [5].

В западноевропейской музыкальной культуре ещё во времена барокко тщательно описывались основные исполнительские «манеры», а внимание к ним в период классицизма носило «тотальный» характер. Д. Тюрк в «Фортепианной школе» 1789 года писал: «Произведение, написанное в итальянском музыкальном вкусе, должно, вообще говоря, исполняться средним (полутяжёлым) способом извлечения... Более лёгким должно быть исполнение французского произведения... надо также учитывать манеру композитора. Произведения Генделя, Себастьяна Баха следует играть более тяжёлым звуком, чем современный концерт Моцарта...» [6, с. 160].

В России в качестве национальной установки в фортепианном исполнительском искусстве проявил себя реализм, породивший повышенный интерес к зрительно-пластическим образностям, характерный для исполнительско-интерпретаторского мышления А.Г. Рубинштейна, С.В. Рахманинова, Н.К. Метнера, А.Н. Скрябина, С.С. Прокофьева и многих других. Именно русскому пианизму удалось – в отличие от других национальных фортепианных школ – выразить в музыке зримое, картинное, пластичное, осязаемое, чуждое невизуальной и невербальной музыкальной природе. Современников А.Г. Рубинштейна поражаало в его игре совершенство звукоизобразительности и обрисовки характеров: предполагалось наличие точного картинного представления у пианиста относительно каждой вещи. В отношении «реализма характеров» он добивался максимальной конкретности, говоря, например, ученикам по поводу арии Церлины из оперы В.А. Моцарта «Дон Жуан» в фортепианном перело-

жении Ф. Листа: «У вас это великосветская барышня, а давайте крестьянку с белыми чулками» [7, с. 27].

Зримое начало во многом составляло и исполнительское искусство С.В. Рахманинова. Как писал об этом Г.Г. Коган «событие интересует его меньше, чем бытие; ядро его музыки не в действии, а в фоне, в «пейзаже»» [4, с. 251]. Сила создаваемых им образов была такова, что, по воспоминаниям его современников, многие слушатели поневоле отшатывались от воздействия динамического нарастания в Похоронном марше из второй сонаты Ф. Шопена.

Содержание музыкального жанра используется крайне неодинаково, в зависимости от индивидуального стиля интерпретатора, благодаря чему жанровость может подчёркиваться или затушёвываться. Пример подчёркивания – фортепианный стиль Д.Д. Шостаковича. Эту особенность в связи с другими чертами композиторского стиля отметил В.В. Богданов-Березовский: «Жанровость и характеристичность – столь же заметные компоненты манеры и стиля, как и в его музыке; и также как в творчестве, они имеют не столько колористическую, живописную, столько портретную, психологическую направленность» [8, с. 34]. Напротив, подчиняет жанр идее драматической сцены С. В. Рахманинов в уже упоминавшемся выше исполнении Похоронного марша Ф. Шопена. Он рисует потрясающую своей наглядностью картину приближения и удаления трагической процессии, изменяя в репризе шопеновскую динамику: вместо *pianissimo* к *fortissimo* и снова к *пиано* – крупное *crescendo* от *fortissimo* к *pianissimo*.

Содержание музыкальной формы понимается больше всего в плане эстетической гармонии: связанность элементов, целостность, единство. В первую очередь изучается вопрос кульминации (или культурного расцвета, например, бердяевской «осени культуры»), а также ритмического импульса и интонационных связей. Рахманинов-пианист неоднократно отмечал, что в исполнении любого произведения должна быть определённая «точка», высшее духовное и эмоциональное напряжение. В случае неудачного, с его точки зрения, исполнения произведения он говорил, что «точка сползла». Исключительное значение придают исполнители «ритмическому импульсу» произведения, который обычно не фиксируется в нотах. А.Г. Рубинштейн стал первым указывать в собственных сочинениях не только тактовый метр, но и пульсирующую долю. Пианист-теоретик Т. Маттей в первой половине XX века выработал тезис: «всеохватывающий ритм, не прекращаемое целенаправленное движение, чувство целого как основа истинного исполнения» [9, с. 223].

В отношении внутренних интонационно-тематических связей необходимо обратить внимание на то, что такие композиторы-пианисты как, например, Р. Шуман, Ф. Лист, Ф. Шопен считали для исполнителей необходимым знать об объединяющей роли «Сфинксов» в «Карнавале» Р. Шумана или, скажем, об интонационных подобиюх в «Погребальном шествии» Ф. Листа.

Индивидуальный исполнительский стиль особо важен для содержания интерпретации. Именно здесь на первый план выходит роль музыканта-исполнителя. При этом значение имеет не только уровень профессионального образования, но и личные психологические и эстетические качества. Сказывается эмоциональная доминанта личности, его приверженность к определённым художественным течениям, способность быть оригинальным, новым, неповторимым, обладать определённым исполнительским «магнетизмом» – у исполнителя должна быть своего рода собственная музыка.

Вопросу диалогического соотношения человеческой личности и исполнительского стиля артиста посвятил свой труд «Шопен в произведениях русских композиторов» Б.В. Асафьев. Сопоставляя разных музыкантов. Он отметил ироничность и убеждение как в голосе, так и в игре М.А. Балакирева, гармонические изыски в исполнении «утончённого» А.К. Лядова, плотную звучность у «монументального» А.К. Глазунова. Г.Г. Коган усматривал трагическое как исполнительскую доминанту стиля С.В. Рахманинова: «Больше всего удавались Рахманинову те произведения, где господствующую или хотя бы некоторую роль играет трагическое начало» [10, с. 249]. Современники Шопена находили соответствие между его внешним обликом и игрой на фортепиано – «та же деликатность, та же мечтательность» [11, с. 247]. Сам же Ф. Шопен контрастно сравнивал себя с Ф. Листом: «... Он играет перед тысячами, я – редко перед одним!» [11, с. 247].

Рассуждая об индивидуальности исполнителя, французский фортепианный педагог Ф. Филипп утверждал, что у каждого пианиста есть свой голос: «В таком случае пианистический голос Рахманинова – бас; Рахманинова можно было бы назвать Шалепиным фортепиано» [10, с. 241].

Художественное, музыкальное общение неразрывно связано с толкованием и разъяснением передаваемого текста. Исполнительское творчество, как и творчество вообще, в известной степени полифункционально. Понятия общения и сообщения осуществляются не только в музыкальном искусстве (и, прежде всего в диалогической слушательско-исполнительской структуре), но и в самых разнообразных родах человеческой деятельности. Музыкальное общение-сообщение неразрывно связано с толкованием и разъяснением текста. Доводя определённое звуковысказывание до слушателя, исполнитель в определённой степени встраивает его восприятие в логику музыкального процесса.

Направленность музыки на исполнение и восприятие как интонационное смысло-выразительное ядро звуковысказывания не должно пониматься как одностороннее движение. В силу диалектических закономерностей музыкальной коммуникации в ней заключён фактор обратной связи со слушателем. Данный фактор действует и непосредственно, в каждом конкретном исполнении, будучи окристаллизованным в культурно-исторических актах музыкального искусства. Это явление особенно характерно для импровизации, когда, как отмечал Асафьев, «возникало... тесное общение и обоюдное интонационное внимание между ним (исполнителем-импровизатором) и слушателями: происходила проверка и оценка воздействия и значимости музыки, создававшейся, как правило, «из-под пальцев», «на слух», и композитор – по реакции слушателей – мог и ощущать и осознать смысл и степень интонационной значимости «звучащего материала», которым он пользовался, и содержательности исполнения» [12, с. 296].

Обоюдно-интонационное внимание заложено и постигается в стилевых особенностях культурно-исторических эпох, ментальности, в нормативных границах текстов, в «музе и моде» (по словам Н.К. Метнера) времён. То же можно сказать и о музыкальных жанрах, этапах смен и развития инструментария, о формировавшихся в практике музыкально-культурного обмена традициях и видах интонационного общения.

Обращаясь к музыке различных эпох, осмысливая культурно-стилевые особенности, формы, особенности интерпретируемых сочинений, исполнитель непосредственно сталкивается с культурными реалиями восприятия, «психологическими тональностями» общения. Извлечённые из истории музыки сведения об «интонационном контексте общения» (Е. Назайкинский) в старинной камерате, на профессиональных соревнованиях, в открытых пространствах (музыка на воде, военные марши, серенады, ноктюрны и т.д.), зрительных залах и других местах – являются необходимым условием для более полного раскрытия культурологической концепции исполнительско-интерпретаторского содержания музыкального произведения.

Особенно отчётливо это можно проследить в «тектонических» историко-стилевых сдвигах социума, затрагивающих все без исключения отношения в многогласном музыкально-культурном обмене, приводивших, в том числе, и к смене инструментария. Так было в рубежный период развития клавирного исполнительства в конце XVII – начале XVIII веков. «... Утончённость (клавесина – В. К.) подвергается забвению под натиском мелодической антикамерной культуры с её концертирующим стилем, который, конечно, грубее клавесинности, но отвечает новой выразительности. Естественно, фортепиано и рояль с их мелодическими возможностями побеждают клавесин» [13, с. 27]. Произошло это под влиянием широкого и интенсивного обновления всех сфер жизнедеятельности человека в период, отмеченный идеями и идеалами Просвещения и событиями многочисленных европейских революций. Возобладал значительно более энергичный дух и строй музыкального общения, вытесняемый из аристократических салонов на улицы, площади и в большие концертные залы.

Другой масштабный сдвиг, связанный с фактором направленности на восприятие пришёлся на XX век, в начале которого были изобретены и стали активно развиваться и внедряться средства звукозаписи и звуковоспроизведения. Это изменило не только технологию музыкальной коммуникации, но и повлияло на эстетические и художественные принципы исполнительства (и даже композиторского творчества). К примеру, перенеся

«центр тяжести» из концертного зала в студию звукозаписи, Г. Гюльд столкнулся с проблемой опосредованности общения, нового коммуникативно-контактного контекста, при весьма сильно выраженном «энергично-волевым посыле» звуковысказывания, побудил пианиста полностью переосмыслить своё исполнительство, изменить интонационные параметры его направленности на восприятие. Одно из проявлений этого – утрированные темпы (например, очень высокий темп в первой и третьей части Второго концерта для фортепиано с оркестром Бетховена или крайне медленный во второй части Пятого концерта для фортепиано с оркестром того же композитора).

Исполнительская интерпретация в слушательском восприятии выражается в своеобразном исполнительском магнетизме. Исполнение – это прежде всего общение. По словам Л. Толстого «музыка, как и всякое искусство, но особенно музыка, вызывает желание того, чтобы все, как можно больше людей участвовали в испытываемом наслаждении. Ничто сильнее этого не показывает истинного значения искусства: переносишься в других, хочется чувствовать через других» [13, с. 14]. Данное качество представляется нам как родовое и неотъемлемое во все времена. А это свидетельствует об упоминавшемся уже принципе соборности, способности объединять людей.

Библиографический список

1. Музыкальное исполнительство. – М., 1979. – Сб. 10.
2. Баренбойм, Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л., 1969.
3. Нейгауз, Г.Г. Искусство фортепианной игры. – М., 1962.
4. Музыкальное исполнительство. – М., 1979. – Сб. 8.
5. Философские трактаты аль-Фараби. – Алма-Ата, 1972.
6. Алексеев, А. О проблеме стильного исполнения // О музыкальном исполнительстве. – М., 1954.
7. Вессель, Е. Н. Некоторые из приемов, указаний и замечаний А.Г. Рубинштейна на уроках в его фортепианном классе в Санкт-Петербургской консерватории. – СПб., 1901.
8. Богданов-Березовский, В. Отрочество и юность // Советская музыка. – 1966. – № 9.
9. Музыкальное исполнительство. – М., 1972. – Сб. 7.
10. Коган, Г. Вопросы пианизма. – М., 1981.
11. Ландовска, В. О творениях и игре Шопена // Российская музыкальная газета. – 1910. – № 9-10.
12. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971.
13. Толстой, Л. Дневники. 3 октября 1910 года // Музыка и революция. – 1928. – № 9.

Bibliography

1. Muzhikajnoe ispolnitelstvo. – M., 1979. – Sb. 10.
2. Barenboym, L. Voprosih fortepiannoy pedagogiki i ispolnitelstva. – L., 1969.
3. Neygauz, G.G. Iskustvo fortepiannoy igrh. – M., 1962.
4. Muzhikajnoe ispolnitelstvo. – M., 1979. – Sb. 8.
5. Filosofskie traktatih alj-Farabi. – Alma-Ata, 1972.
6. Alekseev, A. O probleme stil'nogo ispolneniya // O muzhikajnom ispolnitelstve. – M., 1954.
7. Vesselj, E. N. Nekotorih iz priyomov, ukazaniy i zamechaniy A.G. Rubinshteyna na urokakh v ego fortepiannom klasse v Sankt-Peterburgskoy konservatorii. – SPb., 1901.
8. Bogdanov-Berezovskiy, V. Otrochestvo i yunostj // Sovetskaya muzhka. – 1966. – № 9.
9. Muzhikajnoe ispolnitelstvo. – M., 1972. – Sb. 7.
10. Kogan, G. Voprosih pianizma. – M., 1981.
11. Landovska, V. O tvorennyakh i igre Shopena // Rossiyskaya muzhikajnaya gazeta. – 1910. – № 9-10.
12. Asafjev, B.V. Muzhikajnaya forma kak process. – L., 1971.
13. Tolstoy, L. Dnevnik. 3 oktyabrya 1910 goda // Muzhka i revolyuciya. – 1928. – № 9.

Статья поступила в редакцию 29.01.14

УДК 130.2:75.01

Nikolayeva Ye. V. DIGITAL FRACTAL ART: MANIFESTATIONS OF PHILOSOPHICAL AND ARTISTIC MEANINGS.

Digital fractal art is considered as a kind of artistic and philosophical manifestation of a digital epoch. The author briefly traces the establishing stages of fractal art as an independent digital art genre and gives a culturological analysis of fractal art as a philosophical and aesthetical tool for conceptualization of the reality.

Key words: fractal art, digital art, fractal art manifestos, fractal aesthetics, computer art, theory and history of culture.

Е.В. Николаева, канд. культурологии, доц. Института социальной инженерии Московского гос. университета дизайна и технологии, г. Москва, E-mail: elena_nika@bk.ru

ЦИФРОВОЕ ФРАКТАЛЬНОЕ ИСКУССТВО: МАНИФЕСТАЦИИ ФИЛОСОФСКИХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СМЫСЛОВ

Цифровое фрактальное искусство рассматривается как своего рода художественно-философская манифестация цифровой эпохи. Автор кратко прослеживает этапы становления фрактал-арта как самостоятельного жанра цифрового искусства и анализирует с культурологических позиций специфику цифрового фрактального искусства как философско-эстетического инструмента концептуализации действительности.

Ключевые слова: фрактальное искусство, цифровое искусство, манифесты фрактального искусства, фрактальная эстетика, компьютерное искусство, теория и история культуры.

Развитие цифровых программных инструментов в качестве средства создания визуальных образов, привело к возникновению в 1960-1970-х годах компьютерного искусства и соответствующих ему особой цифровой эстетики и безобъектного способа существования в культуре. В 1980-х годах в рамках алгоритмического искусства появляется цифровое фрактальное искусство,

которое к середине 1990-х годов вырабатывает собственный художественный язык и уникальные правила смыслопорождения. Появляются книги описательного характера, посвященные, в основном, математической/технической стороне цифрового фрактального искусства, иллюстрированные красочными фрактальными «паттернами» [1-3], при этом, однако, в основа-

тельном труде немецкого художника и основателя онлайн-музея цифрового искусства Вольфа Лизера (Wolf Lieser) «Digital Art» (2009) [4] фрактальное искусство даже не упоминается. В российском гуманитарном дискурсе цифровому фрактальному искусству уделяется некоторое внимание в контексте алгоритмической эстетики [5, с. 181-183], постсовременного искусства [6, с. 98-106] и медиакультуры [7, с. 225-232], но всестороннее исследование истории цифрового фрактального искусства, равно как философская рефлексия о его роли в концептуализации действительности в цифровую эпоху еще ждут своего часа. В настоящей статье намечаются некоторые самые общие абрисы культурологического аспекта этой проблематики.

Под цифровым фрактальным искусством или «фрактальной живописью» («фракталарт», *fractal art*) обычно понимают вид компьютерного искусства, в котором изображение представляет собой хроматическую визуализацию математических фрактальных множеств посредством итерационного программного алгоритма. Фрактальные картины могут воспроизводиться как в электронном виде на компьютерном дисплее или мультимедийном экране, так и в виде принта на холсте или бумаге, однако первичным «материальным» носителем произведения цифровой фрактальной живописи всегда является цифровой файл, а объектом авторского права – формула или алгоритм. И если цифровое искусство в триединстве поэзиса, мимезиса и технэ трансформировало техническое умение работы с физическим материалом в умение работать с самими техническими средствами [5, с. 184], то во фрактальном искусстве, помимо этого, поэзис основывается на аутопоэзисе (рекурсивности процесса создания и «материализации» образа), а мимезис выражается в самоподобии (подобии образа и его частей). При этом принцип подобия в цифровой фрактальной живописи замыкается в петлю обратной связи: подобие природным формам не является конечной целью художественного высказывания, но сами природные формы несут в себе «код» фрактальной эстетики. Благодаря завораживающей глубине рекурсии образы, в буквальном смысле развертывающиеся из фрактальных формул, обладают необыкновенной зрелищностью, открывая взору бездну бесконечности и постнеклассическую гармонию хаоса.

Своим возникновением цифровое фрактальное искусство обязано нескольким социокультурным факторам: медийному повороту в культуре и становлению цивилизации, ориентированной на образ, как назвал ее У. Эко; эволюции алгоритмического программирования из технического средства графических построений в самостоятельный эстетический феномен в следствие совершенствования компьютерных технологий; появлению нового раздела математики – фрактальной геометрии, разработанной франко-американским математиком Бенуа Мандельбротом в 1970-х – 1980-х годах [8]. Из концепции Б. Мандельброта следовало, что благодаря свойству фрактальности, которое присуще не только абстрактным математическим структурам, но и реальным природным образованиям, можно «описать форму облака так же четко и просто, как архитектор описывает здание с помощью чертежей, в которых применяется язык традиционной геометрии» [9, р. 61].

Собственно термин «фрактал», предложенный Б. Мандельбротом для описания нерегулярных, «изломанных» объектов, в своем самом широком значении определяется как «структура, состоящая из частей, которые в каком-то смысле подобны целому» [10, с. 19]. Самоподобие, выражающееся в масштабной инвариантности, т. е. в повторении фрактального паттерна на разных уровнях (масштабах), является принципиальной характеристикой любого фрактального образования. Именно рекурсивность фрактальных образов придает им необыкновенную зрелищность. При этом, однако, многие фракталы характеризуются не абсолютной, а относительной степенью подобия, иными словами, они содержат в себе элементы (стохастической или алеаторной) случайности, что, в свою очередь, наделяет фрактальные изображения специфическими художественными смыслами.

По существу, фрактальная геометрия стала ключом к пониманию и моделированию динамического хаоса, в том числе и в виде художественного отображения реальности нового типа – реальности постиндустриальной цифровой культуры. Действительно, в рамках гуманитарной дескрипции мира фракталы, «перформировавшие» семиосферу культуры в дигитально-символический универсум, начали приобретать онтологическое социокультурное содержание как смыслообразующих элементов

фрактальной картины мира [11]. При этом собственно «креативное и когнитивное значение фрактальных форм превратилось в эпистемологическую метафору: художники с различным мироощущением и образованием выбрали хаотически-фрактальную парадигму в качестве модели своего творчества» [12].

Б. Мандельброт с самого начала заметил, что многие фрактальные образы – и предельно реалистичные, и абстрактные – могут восприниматься как обладающие самостоятельной эстетической ценностью [13, с. 21] и даже как «новая форма минималистского геометрического искусства» [8, с. 43]. Очевидно при этом, что фрактальное искусство существовало – неосознаваемо и неманифестируемо – в нецифровых формах и до эпохи компьютеров, стоит лишь посмотреть на картины Леонардо да Винчи, К. Хокусая и М. Эшера, П. Филонова, М. Чюрлениса, П. Клее, Дж. Поллока и др. [14, с. 223-228].

Поскольку в рамках настоящей статьи не стоит задача подробного описания техники создания цифрового фрактального образа (см. [15, р. 6-8]), отметим лишь самые существенные моменты, связанные с производством эстетически значимых фрактальных форм. Цифровые фрактальные картины получаются не просто из вычислений значений некоторого нелинейного уравнения с комплексными переменными (сами по себе цифры не заключают в себе ни эстетического содержания, ни визуального образа), а посредством процедуры выбора конфигураций областей значений путем приписывания художником цветовых индексов вычисленным величинам в их соотносительности с бесконечностью. Разнообразие вариантов такого авторского означивания ограничивается лишь набором хроматических оттенков, доступных в компьютерной программе. При этом у художника есть возможность выбирать исходную математическую функцию и ее коэффициенты, накладывать последовательные фрактальные «слои», а также модифицировать полученные изображения в других графических программах (Photoshop, CorelDraw и др.). Правда, некоторые теоретики искусства, исключают из фрактал-арта цифровые картины, в которых фрактальный образ претерпел изменения в результате внешних художественных манипуляций (т. е. рендеринга вне программы-фракталогенератора). Тем не менее, «фрактальные манипуляции» представляют собой достаточно распространенную практику в творчестве художников-фракталистов.

Первые по-настоящему художественные произведения цифровой фрактальной живописи, среди которых наиболее известна композиция «Фрактальный восход планеты» («Fractal Planetrise», 1982), были получены в начале 1980-х гг. Ричардом Ф. Воссом (R. F. Voss) [13, р. 22]. Однако первым цифровым фрактальным художником Б. Мандельброт по праву называл своего бывшего студента Кена Масгрейва (Ken Musgrave), создавшего целую галерею реалистичных планетарных пейзажей на основе собственных мультифрактальных алгоритмов. Первые опыты компьютерной графики в кинематографических нарративах также связаны с фрактальными алгоритмами генерации горных ландшафтов («Стартрек II: Гнев Хана», 1982) [16, с. 301-302].

Важным публичным событием, благодаря которому фрактальное искусство вышло на уровень эстетической арт-практики, стала выставка «Frontiers of Chaos» («Границы хаоса») в 1984 году в институте Гете. На ней были представлены фрактальные изображения, выполненные группой математиков и физиков университета г. Бремена во главе с Петером Рихтером (P. Richter) и Ханцем-Отто Пайтгеном (О.-Н. Peitgen). Художественная образность большинства картин основывалась на полихромных визуализациях фрагментов множества Мандельброта. Несколько лет спустя фрактальные экспонаты этой выставки были воспроизведены в книге «Красота фракталов» [1]. В 1990 году вышла в свет книга американского математика и писателя К. Пикоувера (C.A. Picoover) о фрактальном искусстве, формат которой соответствовал классическим альбомам по искусству [2]. С 1997 года Интернет-сообщество фрактальных художников начало проводить международные конкурсы цифрового фрактального искусства. И хотя в первом в таком конкурсе могли участвовать только художники, использовавшие программу Fractint, а в конкурсах «Ultra Fractal» (1998-2001 гг.), организованных известной фрактальной художницей Жанет Парк (Jenet Parke), соответственно, рассматривались работы, созданные только с помощью одноименной программы, к участию в наиболее престижных конкурсах «Fractal Art Contest» (1998-2000) и «Benoit Mandelbrot Fractal Art Contest» (2006-2012), допускались фрак-

тальные картины, выполненные в любой из программ-фрактал-генераторов.

Одним из первых объединений художников-фракталистов была интернациональная группа «Art and Complexity Group» («Фракталисты – Искусство и сложность»), в которую входили американские и французские художники Эдвард Берко (Edward Berko), Джим Лонг (Jim Long), Карлос Гинзбург (Carlos Ginzburg), Мигель Шевалье (Miguel Chevalier), Жан-Клод Мейнар (Jean Claude Meynard), художественный критик Анри-Франсуа Дебайе (Henri-François Debailleux), философ Кристиан Буси-Глюксманн (Christine Buci-Glucksmann), писатель Сюзан Конде (Susan Condé) и др. С начала 1990-х годов художники-фракталисты выставляли свои работы в виртуальной галерее Nart и даже провели Интернет-аукцион фрактальных картин в 1998 году.

Многие участники группы не только творили, экспериментировали и исследовали эстетические возможности новой художественной практики, но и пытались осмыслить сущность фрактал-арта с позиций философии искусства. В самом явном и концентрированном виде идеи фрактального искусства были изложены Карлосом Гинзбургом в Манифесте «Le Manifeste du Fractaliste», который был подписан совместно всеми членами фракталистской группы того периода и опубликован в ежемесячном художественном журнале «Art Press» в ноябре 1997 года. Задача проекта, объединившего художников-фракталистов, виделась в «радикальном обновлении модели творчества» и утверждении «парадигмы хаотически-фрактальной сложности». В качестве главного постулата фрактального искусства выдвигался «отказ от евклидовой рациональности в пользу непрограммируемых и непредвиденных процессов», а фрактальная эстетика основывалась на визуальном «потенциале безграничного построения в бесконечном процессе» [17, р. 28-30]. Сюзан Конде, посвятившая размышлениям о фрактальном искусстве целый ряд статей и несколько книг, констатировала: «Фрактальный художник видит утопизм евклидовых форм как пережиток картезианских философий, сформулированных вокруг понятий измеримости и предсказуемости» [18, р. 3]. Она подчеркивала очевидную связь мироощущения художников-фракталистов с «физическим и психологическим ландшафтом» цифровой эпохи: «современные фрактальные художники стремятся отобразить состояние пространства своего времени так, как они его воспринимают, с его фрактальными размерностями и свойствами». [18, р. 3].

В 1996 году ряд известных художников-фракталистов (Дэмиен Джонс (Damien M. Jones) из Великобритании, Сильви Галле (Sylvie Gallet) из Франции, Линда Эллисон (Linda Allison) из Флориды (США), Керри Митчелл (Kerry Mitchell) из Аризоны (США), Элис Келли (Alice Kelley) из Вашингтона (США), Пол Десел (Paul Decelle) из Мичигана (США), Марк Таунсенд (Mark Townsend) из Австралии и др.) создали художественно-коммуникативную площадку на сайте Fractalus.com, разместив там свои виртуальные галереи и разделы о программных ресурсах, конкурсах цифрового фрактального искусства, коллективных арт-проектах (Fractal Loop и пр.). Фрактальные картины, созданные этими художниками, обладают разной стилистикой, разными хроматическими и текстурными особенностями, разной степенью фигуративности/абстрактности, но все они виртуозно и удивительно зрелищно воплощают не только гармонию хаоса, но и недоступную другим видам изобразительных искусств репрезентацию бесконечности в конечном и уникальности в многократно повторяемом. «Каждый фрактал начинается как хаос, — отмечает А. Келли, — а я нахожу в нем паттерны, и это доставляет мне удовольствие. <...> Столь многое в жизни и вселенной хаотично, а я могу взять крохотную частичку этого хаоса и создать прекрасное» [15, р. 8].

Один из главных вопросов, который художники поднимают в своих статьях, связан с определением художественной самодостаточности и эстетического смысла нового жанра цифрового искусства. К. Митчелл в «Манифесте фрактального искусства» (1999) утверждал, что фрактальное искусство не является «компьютер(изован)ным», т.е. полностью генерированным компьютером, не является «бессистемным», т.е. не имеющим собствен-

ных правил и формальных техник, не является «случайным», т.е. непредсказуемым для автора, и, наконец, не является обычной практикой, доступной любому, у кого есть компьютер. К. Митчелл настаивал, что фрактал-арт является искусством в истинном смысле этого слова, подчеркивая, что цифровое фрактальное искусство представляет собой «экспрессивное», «творческое», выразительное средство для передачи идей и эмоций художника, требующее мастерства, интеллекта, упорного труда и самоотдачи [19].

Дело в том, что вместе с институционализацией цифрового фрактального искусства публичные презентации визуализированных фрактальных алгоритмов положили начало продолжающимся поныне спорам о художественном статусе цифрового фрактального искусства. После того, как появились профессиональные программы – фракталогенераторы (Ultra Fractal, Fractal Explorer, Apophysis, Mandelbulb 3D и др.), фрактальное искусство перестало быть алгоритмическим в строгом смысле слова, поскольку художник-фракталист уже сам не разрабатывает собственный алгоритм, а может использовать готовые программные инструменты точно так же, как живописец прошлых веков использовал кисти и краски. Правда, компьютерные технологии не только изменили «вещественность» изобразительных средств, но и добавили к традиционному набору цифровую кинестетику – опосредованную жесткость художника, виртуализировав его тактильные контакты с «полотном». Именно этот момент выдвигается в качестве критического аргумента против признания художественного статуса компьютерного, в том числе фрактального, искусства. Компьютерный интеллект» будто бы замещает личностное начало, заменяя творческий процесс последовательностью программных команд и нажатием компьютерных кнопок.

Однако, сама по себе техническая опосредованность создания образа (например, фото- или киносъемка) не отменяет понятие искусства и художественного характера такого способа концептуализации действительности. Несмотря на «программный» характер фрактального образа, эстетическая оценка изображения, полученного в результате индивидуального выбора целого ряда программных опций и числовых коэффициентов, остается полностью прерогативой автора. И точно так же, как традиционный художник комкает листы с неудачными эскизами, цифровой художник отправляет в виртуальную корзину файлы с невыразительными фрактальными сюжетами. Художник-фракталист «просеивает» сотни случайных композиций, произведенных компьютером, пока какая-то из них не вызовет эмоциональный резонанс, не покажется отражением некоторой личностной идеи или значимым эстетическим высказыванием.

Д. Джонс в заочной полемике с критиками фрактального искусства приводит в пример то, как возникает художественный образ в скульптуре: «скульптор может посмотреть на кусок дерева и увидеть скрывающуюся внутри него форму, ждущую своего проявления. До тех пор, пока художник не поработал с ней, это просто большой кусок дерева ... или один из сотни случайных фрактальных образов. Именно участие человека делает образ достойным созерцания, делает его ... искусством» [20].

Современное цифровое фрактальное искусство связано также с такими именами, как Дэвид Эйприл (David April), Надя Крингельс (Nada Kringels), Хизер Лэмб (Heather Lamb), Джордж (George) (XyruWorx), один из разработчиков Apophysis 7X), Дэмиен Жиродон (Damien Girodon), Алексей Ермушев, Дмитрий Шахов и др.

Завершая этот краткий обзор истории цифрового фрактального искусства и его эстетико-философских манифестаций, согласимся с Б. Мандельбротом в том, что «фрактальное искусство ... выпадает из обычных категорий “изобретения”, “открытия” и “творчества”» [13, р. 23] – для его создания и осмысления требуются особые концепты, принадлежащие постнеклассической науке и пост-постмодернистской эстетике (фрактальность, фрактальная размерность, рекурсия, аутопоэзис и др.), без которых невозможен адекватный анализ семантики и парадигматики цифрового фрактального искусства.

Библиографический список

1. Peitgen, H.-O., & Richter, P.H. The Beauty of Fractals: Images of Complex Dynamical Systems / H.-O. Peitgen, P.H. Richter. – Berlin, 1986.
2. Pickover, C.A. Computers, Pattern, Chaos and Beauty: graphics from an unseen world. – Stroud, 1990.
3. The Colours of Infinity. The Beauty and Power of Fractals/ T. Lesmore-Gordon (ed.). – London., 2010.
4. Lieser, W. Digital Art. – Berlin, 2009.
5. Мигунов, А.С. Алгоритмическая эстетика / А.С. Мигунов, С.В. Ерохин. – СПб., 2010.

6. Строева, О.В. Метафизика постсовременного произведения искусства от онтологической пустоты до феноменологической симуляции. – М., 2013.
7. Николаева, Е.В. Фрактальная реальность бесконечности: цифровые образы на компьютерном экране // Наука телевидения. – 2013. – Вып. 10.
8. Мандельброт, Б. Фрактальная геометрия природы. – М.; Ижевск, 2010.
9. Юргенс, Х. Язык фракталов в мире науки / Х. Юргенс, Х.-О. Пайтген, Д. Заупе // Scientific American. – 1990. – № 10.
10. Федер, Е. Фракталы. – М., 1991.
11. Хайтун, С.Д. От эргодической гипотезы к фрактальной картине мира. – М., 2007.
12. Rosato, G. S. Fractal Art // Journal of Science Communication. 2010, 9(4). [Э/п]. – Р/д: <http://jcom.sissa.it/archive/09/04/Jcom0904%282010%29A01/Jcom0904%282010%29A01.pdf>.
13. Mandelbrot, B.B. Fractals and an Art for the Sake of Science // Leonardo. 1989. – Supplemental Issue. – Vol. 2: Computer Art in Context: SIGGRAPH '89 Art Show Catalog.
14. Николаева, Е.В. Нецифровая фрактальная живопись: историко-культурологический экскурс // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. – 2013. – № 8.1(109).
15. Kelly, A. Fractals as art // YLEM Newsletter. – 2000. – Vol. 20. – № 4.
16. Кроновер, Р.М. . Фракталы и хаос в динамических системах. – М., 2006.
17. Ginzburg, C. Le Manifeste du Fractaliste // Art Press. – 1997. – № 229.
18. Condi, S. The Fractal Artist // Leonardo. – 2001. – Vol. 34. – № 1.
19. Mitchell, K. The Fractal Art Manifesto [Э/п]. – Р/д: <http://www.kerrymitchellart.com/articles/manifesto/fa-manifesto.html>.
20. Jones, D.M. Of Fractals and Art. [Э/п]. – Р/д: <https://www.fractalus.com/info/fractalart.htm>.

Bibliography

1. Peitgen, H.-O., & Richter, P.H. The Beauty of Fractals: Images of Complex Dynamical Systems / H.-O. Peitgen, P.H. Richter. – Berlin, 1986.
2. Pickover, C.A. Computers, Pattern, Chaos and Beauty: graphics from an unseen world. – Stroud, 1990.
3. The Colours of Infinity. The Beauty and Power of Fractals/ T. Lesmore-Gordon (ed.). – London., 2010.
4. Lieser, W. Digital Art. – Berlin, 2009.
5. Migunov, A.S. Algoritmicheskaya ehstetika / A.S. Migunov, S.V. Erokhin. – SPb., 2010.
6. Stroeve, O.V. Metafizika postsovremennogo proizvedeniya iskusstva ot ontologicheskoy pustotih do fenomenologicheskoy simulyacii. – M., 2013.
7. Nikolaeva, E.V. Fraktalnaya realnostj beskonechnosti: cifrovihe obrazih na komp'yuternom ehkrane // Nauka televideniya. – 2013. – Vihp. 10.
8. Mandelbrot, B. Fraktalnaya geometriya prirodi. – M.; Izhevsk, 2010.
9. Yurgens, Kh. Yazikh fraktalov v mire nauki / Kh. Yurgens, Kh.- O. Paytgen, D. Zaupe // Scientific American. – 1990. – № 10.
10. Feder, E. Fraktali. – M., 1991.
11. Khayjtun, S.D. Ot ehrgodicheskoy gipotezih k fraktalnoj kartine mira. – M., 2007.
12. Rosato, G. S. Fractal Art // Journal of Science Communication. 2010, 9(4). [Eh/r]. – R/d: <http://jcom.sissa.it/archive/09/04/Jcom0904%282010%29A01/Jcom0904%282010%29A01.pdf>.
13. Mandelbrot, B.B. Fractals and an Art for the Sake of Science // Leonardo. 1989. – Supplemental Issue. – Vol. 2: Computer Art in Context: SIGGRAPH '89 Art Show Catalog.
14. Nikolaeva, E.V. Necifrovaya fraktalnaya zhivopisj: istoriko-kul'turologicheskij ehkurs // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnaya seriya. – 2013. – № 8.1(109).
15. Kelly, A. Fractals as art // YLEM Newsletter. – 2000. – Vol. 20. – № 4.
16. Kronover, R.M. . Fraktali i khaos v dinamicheskikh sistemakh. – M., 2006.
17. Ginzburg, S. Le Manifeste du Fractaliste // Art Press. – 1997. – № 229.
18. Conde, S. The Fractal Artist // Leonardo. – 2001. – Vol. 34. – № 1.
19. Mitchell, K. The Fractal Art Manifesto [Eh/r]. – R/d: <http://www.kerrymitchellart.com/articles/manifesto/fa-manifesto.html>.
20. Jones, D.M. Of Fractals and Art. [Eh/r]. – R/d: <https://www.fractalus.com/info/fractalart.htm>.

Статья поступила в редакцию 21.02.14

УДК 008:001.8

Podzyuban Ye. V. METHODOLOGICAL ASPECTS OF FRANZ BOAS AND HIS SCHOOL. The article is devoted to theoretical theses of Franz Boas's school. This school has played a key role in formation of American professional anthropology and laid the foundations for the development of cultural anthropology and further cultural studies.

Key words: American anthropology, evolutionism, the comparative method, the historical method, acculturation, ethnography, linguistics.

Е.В. Подзубан, канд. ист. наук, доц. каф. истории, политологии и культурологии Новосибирского гос. аграрного университета, г. Новосибирск, E-mail: podzuban@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФРАНЦА БОАСА И ЕГО ШКОЛЫ

Статья посвящена теоретическим положениям школы Франца Боаса, которая сыграла ключевую роль в формировании профессиональной американской антропологии и заложила основы для развития культурной антропологии и в дальнейшем культурологии.

Ключевые слова: американская антропология, эволюционизм, сравнительный метод, исторический метод, аккультурация, этнография, лингвистика.

В США до конца XIX в. этнографическая наука, ставшая частью антропологии, развивалась в русле тех же эволюционистских взглядов и убеждений, которые господствовали в то время и в Западной Европе. Сама же история американской антропологии начинается с работ Джона Ллойда Стефенса и Льюиса Генри Моргана, а как самостоятельная научная дисциплина антропология в США складывается во второй половине XIX в. Зарождению самостоятельной американской традиции в антропологии способствовали работы Л. Моргана: «Системы родства

и свойства человеческой семьи» и «Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации». Анализируя материал, полученный в результате исследований жизни и быта североамериканских индейцев, Л. Морган классифицировал системы родства, показал их универсальность для человеческой истории, что в совокупности с другими этнографическими данными позволило ему создать концепцию эволюции культуры. Этнографические исследования Моргана оказали огромное влияние на формирование

антропологии в США и Западной Европе. Именно он основал антропологическое отделение в «Американской ассоциации содействия развитию науки» («American Association for the Advancement of Science») и был избран президентом Ассоциации в 1879 г. Последователями Моргана в этом направлении, хотя и уступавшими ему по научному весу, были Дэниел Бринтон, Джон Пауэлл, Фрэнк Кашинг, Отис Мэйсон и др.

Специфика американской антропологии заключается в том, что данная наука изначально формировалась как наука о человеке, в изучении которого применялся целостный подход как к существу двойственному – биологическому и культурному одновременно. При этом культура выделялась как центральный объект исследования и рассматривалась в качестве основного феномена истории. Таким образом, антропология в американском смысле – это комплексная наука, включающая в себя изучение разных аспектов культуры народов, поэтому американские антропологи одновременно занимались этнографией, фольклористикой, лингвистикой и археологией.

Со временем представители школы эволюционизма в большей степени стали опираться на опыт кабинетной работы, что послужило причиной активной критики эволюционного направления и привело к потере своих лидирующих позиций в антропологии как в Западной Европе, так и в США. В этой связи пересмотр методологических принципов в американской антропологии в конце XIX в. завершился забвением эволюционных традиций.

Именно в это время формируется новое направление в рамках американской антропологической школы, выработавшее собственную методику исследования и определившее развитие американской антропологической мысли с конца XIX в. до 40-х гг. XX вв. Это новое направление вошло в историю как «американская историческая школа» («американская школа исторической этнологии») и сложилось под влиянием взглядов крупнейшего учёного, мыслителя и общественного деятеля Франца Боаса.

Задачи данной статьи посвящены характеристике основных методов, выработанных Ф. Боасом и его школой и определению вклада этой школы в американскую антропологию.

Известный всему миру как крупный американский учёный Франц Боас (1858-1942) родился в немецком городе Минден, что в Вестфалии, в интеллигентной еврейской семье. Будучи физиком и математиком по образованию он впоследствии специализировался по географии и в возрасте 23 лет защитил диссертацию на степень доктора в Гейдельбергском университете. Позднее, уже в США, он прославился своими трудами по антропологии, лингвистике и занял почётное место среди этнографов всех стран.

С поездки Боаса в 1883-1884 гг. к эскимосам на Баффинову землю, где он провёл целый год, начинается его антропологическая деятельность. Через несколько лет, занимая пост ассистента в Берлинском музее народоведения, Ф. Боас приступил к изучению языка индейцев северо-западного побережья Северной Америки и опубликовал несколько статей о языке этого народа. Вся последующая научная деятельность и большая часть его трудов была посвящена реконструкции социального строя, истории тайных союзов и классификации художественных стилей и сказаний народов северо-западного побережья Северной Америки, преимущественно индейцам квакиутль. В 1886 г. Боас впервые отправился на северо-западное побережье Северной Америки, где пробыл около года. В следующем году, получив предложение остаться жить и работать в США, он принял решение остаться в Америке навсегда, «так как атмосфера тогдашней юнкерской Германии была для него тяжела» [1, с. 103].

Во время жизни в Америке Боас был доцентом по кафедре антропологии в университете Кларка, а позже профессором антропологии в Колумбийском университете, в стенах которого складывается американская школа исторической этнологии. Он был сотрудником музея Фильда в Чикаго, а позднее музея естественной истории в Нью-Йорке, который возглавлял с 1901 по 1905 гг. На этот период активной музейной деятельности Ф. Боаса приходится организация им международной Джезуповской Тихоокеанской экспедиции, к работе в которой он привлёк русских исследователей В. Богораз и В. Иохельсона. Впоследствии между Ф. Боасом и В. Богоразом установились не только тесные научные контакты, но и тёплые дружеские отношения [2].

В разное время своей жизни в США Боас стал основателем ряда научных обществ (фольклорное общество Америки, Международной школы американской археологии и этнологии, лингвистического общества Америки) и журналов («Международ-

ный журнал американской лингвистики», «The American Folklore»). Ф. Боас избирали членом-корреспондентом и действительным членом академий американских и европейских, членом «Национальной академии наук» и «Американской академии наук и искусства», президентом «Антропологического общества Америки» и «Американской ассоциации содействия науке». Примерно через пятнадцать лет после своего прибытия в Америку Ф. Боас основал там антропологическую и лингвистическую школы, влияние которых, благодаря деятельности его последователей, ощущается и по сей день. У Франца Боаса было много учеников и последователей (Кларк Уисслер, Александр Гольденвейзер, Роберт Генрих Лоуи, Пол Радин, Лесли Уайт, Альфред Луис Крёбер, Эдвард Сепир, Леонард Блумфилд), некоторые из них стали впоследствии выдающимися антропологами и лингвистами. По словам советского этнографа Ю. П. Аверкиевой, одной из его учениц, «молодёжь горячо любила Боаса, для всех он был «папой Францем», он помогал всем, чем мог, и всячески изыскивал средства, чтобы послать молодёжь на полевую работу, в которой он видел главный смысл этнографического исследования [3, с. 111].

Теоретические взгляды Ф. Боаса прослеживаются в ряде его статей: «Задачи этнологии» (1888), «Границы сравнительного метода в антропологии» (1896), «История антропологии» (1904), «Методы этнологии» (1920), «Эволюция или диффузия» (1924), «История и наука в антропологии» (1936) и др. Опираясь преимущественно на эти работы, мы попытаемся проследить его методологические воззрения. В начале своего научного пути, занимаясь изучением племён северо-западного побережья Америки, Боас не избежал влияния идей Моргана, которое проявилось в его статье «Развитие культуры на северо-западном побережье Америки». В этой работе он дал общую картину развития культуры исследуемого побережья [4]. Однако, судя по его последующим работам, Франц Боас нам известен как один из первых учёных антиэволюционистов, поставивший под сомнение ряд положений теории культурной эволюции. Собственно в этом и состоит огромнейшая заслуга Боаса и его последователей перед американской антропологией, что они на значительном этнографическом материале продемонстрировали бесполезность любых формул, общих схем и теорий (эволюционизма или диффузионизма) при изучении культуры различных племён и народов.

В эволюционной теории Ф. Боас особенно энергично критиковал утверждение о том, что развитие культуры неизменно идёт от простого к сложному по пути культурного прогресса. Кроме того, в своих работах он неоднократно ставил под сомнение эволюционистский тезис о сходстве всех исторических культур, находящихся на одинаковой стадии развития, и поднимал вопрос о недопустимости сопоставлять несопоставимые этнографические явления [5; 6]. Однако значение общих законов развития человеческой культуры, этот главный принцип эволюционной теории, Боас никогда окончательно не отвергал. Он допускал, «что существуют общие законы развития человеческой культуры», но указывал, что их наличие возможно доказать лишь путём изучения «отдельных культур» [7, с. 512].

Для исследования отдельных культур Боас предлагал придерживаться исторического метода, который позволял скрупулёзно описать историю изучаемых с его помощью разнopleменных культур и «получить тройкий результат: во-первых, выявить внешнюю среду, сформировавшую или видоизменившую элементы культуры; во-вторых, вскрыть психологические факторы, определившие её облик, и, в-третьих, определить влияние исторических связей» [8, с. 512–513]. Именно поэтому учёный стремился переключить внимание антропологов с «вызывающего серьёзные возражения» сравнительного метода, с помощью которого эволюционисты создавали оторванные от фактического материала логически выверенные универсальные схемы развития общества, на исторический метод. Последний метод, по мнению Боаса, «гораздо надёжнее сравнительного, поскольку выводы его основаны на реальной истории», и он позволяет изучать отдельные культуры, как законченные единицы на конкретном фактическом материале.

Другими словами, Боас призывал антропологов сменить методологические приоритеты и опираться в своих исследованиях на реальные факты, прибегая к помощи исторического метода. Для этого необходимо изучать конкретные культуры, расположенные на «чётко обозначенных географических пространствах» или иначе «культуры малых географических ареа-

лов». При этом сравнительный метод антрополог не сбрасывал со счетов, а считал, что он «может достичь ожидаемых результатов лишь на основе исторического материала, полученного при исследовании всех внутренних связей каждой отдельной культуры» [9, с. 514].

В своём докладе «История антропологии», прочитанный Ф. Боасом в 1904 г. во время Всемирной выставки в Сент-Луисе, исследователь указывает, что «... в антропологии мы находим два отдельных метода изучения и цели исследования: один – исторический метод, который стремится реконструировать действительную историю человечества, другой – генерализующий, который пытается установить законы его развития» [10, с. 86]. Под генерализующим (обобщающим) методом следует понимать сравнительный, для которого характерно исчезновение интереса к факту и утеря реалистичности. По мнению Боаса, «новый исторический взгляд вступил в конфликт с генерализующим методом науки» [11, с. 88]. В тексте доклада не раскрывается смысловое содержание исторического метода. Однако из рассуждений Боаса вполне ясно, что научный фундамент американская антропология приобретала только благодаря применению исторического метода, имеющий эмпирическую основу. В этой связи особая роль в антропологии Боасом отводилась главным собирателям фактов – археологам и этнологам (создателям описательной антропологии). Именно поэтому исследователь требовал от своих учеников применять описательный метод в экспедиционных условиях. Подробное ведение полевых дневников являлось важным результатом экспедиционной деятельности. В одной из своих последующих статей «Методы этнологии» учёный указывает, что американские антропологи в большинстве своём придерживаются исторического метода (речь идёт о последователях американской исторической школы).

В противоположность монистическому пониманию культурной эволюции Боас придерживался плюралистической теории эволюции культур. Антрополог писал: «Коль скоро мы допускаем совершенно разные и притом сосуществующие культуры, ясно, что гипотеза о единой всеобщей линии развития теряет почву» [12, с. 519]. Боас проявлял интерес к абстрактным историческим проблемам человеческой цивилизации и подчёркивал, что американских антропологов «философские проблемы истории цивилизации волнуют не меньше европейских коллег» [13, с. 520]. Однако на практике учёный не планировал решать философские проблемы человеческой цивилизации с «помощью формул», а предпочитал плюралистический подход, который позволял изучать отдельные культуры, отдавая преимущественное внимание процессам культурной динамики. По мнению Боаса, не имеет смысла «приступать к общим проблемам развития цивилизации», если антрополог не способен «объяснить процессы, протекающие на наших глазах». Именно поэтому «... американских учёных интересует динамическая сторона культурных изменений и практическая возможность реконструировать историю культуры на основе их исследования» [14, с. 520–521].

Выводы Боаса показали, что реконструкция истории культуры требует чрезвычайной осторожности. Поскольку, по его мнению, «в своих попытках восстановить историю культуры мы поневоле довольствуемся косвенными свидетельствами», а бездоказательные утверждения о соответствии всех фаз конкретной этнографической культуры кое-каким рудиментам первобытной культуры недопустимы. Он указывал, что культурные явления, внешне сходные между собой, могут иметь различное происхождение и разные функции. Ф. Боас писал: «...всякая история первобытного народа, написанная этнологом, является реконструкцией и не может быть ничем иным. И все же есть разница между осторожной реконструкцией, основанной на достоверных данных, и широчайшими обобщениями, которые так и останутся более или менее фантастическими» [15, с. 529–530].

Последовательно отстаивая исторический метод исследования, Франц Боас выступал противником упрощённых и схематизированных подходов не только эволюционизма, но и диффузионизма. Если в первых своих антропологических работах, объясняя развитие конкретных обществ, учёный основывается на идеях диффузионизма, то, позднее не отрицая процесс заимствования культурных явлений различными культурами, приходит к выводу о том, что аккультурация и диффузия не дают ключа к пониманию культуры. Сам Боас признавался, что от теории диффузии отошёл около 1910 г. и переключился на проблемы «динамики культуры, интеграции культуры и взаимодействия индивида и общества» [16, с. 532].

Антропологические взгляды Франца Боаса были неотделимы от его лингвистических исследований. Хотя языки индейцев изучались американскими исследователями (Дж. У. Пауэлл, Д.Г. Бринтон) до Боаса, но именно он приступил к систематическому описанию и изучению языков американских индейцев, подводя под это изучение научную базу. Представление Франца Боаса о языкознании, как утверждает исследователь Э.Ф.К. Кёрнер, формировались под влиянием взглядов Вильгельма фон Гумбольдта на язык и мышление. Боас был убеждён, что язык определяет мировоззрение людей, а идея Гумбольдта о «внутренней форме» языка была использована им при характеристике различий между языками американских индейцев [17].

Однако традиционные принципы лингвистического описания, выработанные в западноевропейском языкознании, оказались неприемлемыми при описании индейских языков, поэтому Ф. Боас и его последователи разработали методику описательной лингвистики. Центральное место в этой методике занимала работа с информантом, обычно двуязычным, которому исследователь задавал специально подобранные вопросы. Именно поэтому в американской антропологии, благодаря Ф. Боасу, особое внимание было уделено методике полевой лингвистики, методам работы с информантом. Такая разработанная методика способствовала созданию строгих и проверенных процедур описания языка, применимых к любому материалу, включая и родной язык лингвиста. В американской лингвистике, начиная с Боаса, синхронное описание изучаемого языка стояло на первом месте. Кроме того, в связи с описанием индейских языков именно он поставил вопрос о том, что такое слово и начал заниматься выработкой специальных исследовательских процедур для выделения слов. Впоследствии из антропологической лингвистики Ф. Боаса выросло два направления: дескриптивизм, основанный Л. Блумфилдом, и этнолингвистика – Э. Сепиром [18].

От своих учеников Ф. Боас требовал обязательное знание языка изучаемого народа. Все тексты его ученики должны были записывать на языке оригинала с последующим дословным переводом их на английский язык. Сам Боас знал 17 индейских наречий и к их изучению подходил серьёзно и основательно. Записывая фольклорные и иные тексты, учёный обстоятельно изучал их грамматический строй, предлагая впоследствии методику изучения взаимного родства языков. Он подметил тот факт, что языки соседних племён не родственные по происхождению нередко обнаруживают совпадения не только в лексике, но и в фонетике, и в грамматическом строе. Будучи противником теории праязыка, он считал, что языки образуются путём аккультурации и скрещивания, поэтому такие случаи Боас называл «диффузией грамматических процессов» и говорил о смешанности многих языков и о «множественных корнях» отдельных языков.

Взгляды Ф. Боаса в отношении систем ценностей и моральных принципов в различных культурах вызывают особенный интерес и могут рассматриваться как важное методологическое правило, применяемое в антропологических исследованиях. Он считает, что объективное научное исследование какой-либо культуры возможно только при условии, если исследователь освободится от ценностных установок своей культуры. Тогда учёному удастся войти в любую культуру на её собственной базе, что позволит непредвзято выявить идеалы каждого народа и включить их в общечеловеческую картину культурных ценностей. Эта идея Боаса впоследствии ляжет в основу релятивистского направления американской антропологии.

Идея культурного релятивизма не нова и в той или иной степени прослеживается в философских рассуждениях Д. Вико, И. Гердера, Н. Данилевского, К. Леонтьева, О. Шпенглера, А. Тойнби и др. Эти исследователи воспринимали каждую культуру как отдельный самодостаточный организм со своей уникальной системой ценностей. Американская историческая школа Ф. Боаса на основе изучения конкретных традиционных культур, применяя данные этнологии, биологии, лингвистики, археологии, пришла к выводу об уникальности каждого этноса и его истории. Культурное своеобразие отдельного этноса обусловлено как внутренним его развитием, так и инокультурным влиянием. Аналогичный подход в исследовании культур или обществ использовали историки школы «Анналов», позиционировавшие идею тотальной истории. Представители данной школы, опираясь на теорию ментальностей, стремились создавать целост-

ную картину обществ (социальных формаций), прежде всего Средневековья.

Подводя итог, следует отметить, что под влиянием взглядов и деятельности Франца Боаса в США сложилась профессиональная школа антропологов. Именно он заложил научный фундамент для комплексного изучения феномена человека в его культурном и историческом многообразии, опиравшегося на данные этнологии, биологии, лингвистики, археологии и других областей знания. В этой связи широко бытует мнение о том, что учёный и его последователи стали основателями всех современных направлений в американской антропологии, в том числе и культурной антропологии. Преимущественно А. Крёбер и Л. Уайт, преодолевая методологическую ограниченность Боаса, внесли существенный вклад в формирование культурной антропологии. Общеизвестно, что Уайт выделил культурологию как самостоятельную науку, определил предметное поле и основные методы её исследования.

Центральное место в методологии Боаса и его школы занял исторический метод, имеющий эмпирическую основу. В качестве единственно возможного научного подхода антрополог допускал количественное накопление фактов и их тщательное описание, полностью отказываясь от синтеза полученных данных. На протяжении всей научной деятельности исследователь последовательно отстаивал убеждение о том, что антропологи в своих научных исследованиях должны опираться на индуктивный метод и идти от фактического материала к научным обобщениям, а не наоборот. Достижения американской исторической школы состояли в накоплении этнографического и археоло-

гического материала, развитии технических приёмов полевого исследования. Американская историческая школа рассматривала каждую культуру как уникальное явление, возникшее в пределах определённого культурного ареала. Культурная динамика объяснялась изменениями, возникающими в результате привнесения или заимствования культурных элементов путём диффузии и аккультурации. Таким образом, методологический фундамент американской исторической школы, заложенный Францем Боасом, предусматривала изучение культуры в статическом состоянии.

На мой взгляд, вся сложность и противоречивость взглядов Франца Боаса прекрасно выражена в одной из статей Дэвида Бидни: «Полемист по натуре, Боас в одних случаях настаивал на исторической перспективе, в других – на изучении реальных культурных процессов в контексте данной культуры, как предвещающих и обуславливающих изменения исторические. Эти две полярные задачи остались в поле его зрения навсегда, но, выступая как *advocatus diaboli* против господствующих во второй половине XIX в. научных тенденций, он нередко переставлял акценты. Так, критикуя теорию культурных кругов, он подчеркивал необходимость психологического и социологического анализа, а полемизируя с доктриной эволюционного единообразия, выдвигал на первый план исследование аккультурации и диффузии. Одним словом, Боас благоговел перед сложностью культурных феноменов и всегда отстаивал её против всех попыток упрощения и схематизации. Можно сказать, что он видел деревья с такой ясностью, как никто другой, но чрезмерная осторожность помешала ему разглядеть за ними лес» [19, с. 393].

Библиографический список

1. Аверкиева, Ю.П. Франц Боас (1858-1942) // Краткие сообщения. Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М., 1946.
2. Кан, С. «Мой друг в тупике эмпиризма и скепсиса»: Владимир Богораз, Франц Боас и политический контекст советской этнологии в конце 1920-х – начале 1930-х гг. // Антропологический форум. – 2007. – № 7.
3. Аверкиева, Ю.П. Франц Боас (1858-1942) // Краткие сообщения. Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М., 1946.
4. Аверкиева, Ю.П. Франц Боас (1858-1942) // Краткие сообщения. Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М., 1946.
5. Боас, Ф. Ум первобытного человека. – М.; Л., 1926.
6. Боас, Ф. Границы сравнительного метода в антропологии // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.
7. Боас, Ф. Границы сравнительного метода в антропологии // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.
8. Боас, Ф. Границы сравнительного метода в антропологии // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.
9. Боас, Ф. Границы сравнительного метода в антропологии // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.
10. Боас, Ф. История антропологии // Этнографическое обозрение. – 2002. – № 6.
11. Боас, Ф. История антропологии // Этнографическое обозрение. – 2002. – № 6.
12. Боас, Ф. Методы этнологии // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.
13. Боас, Ф. Методы этнологии // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.
14. Боас, Ф. Методы этнологии // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.
15. Боас, Ф. История и наука в антропологии: ответ // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.
16. Боас, Ф. История и наука в антропологии: ответ // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.
17. Кёрнер, Э.Ф.К. Вильгельм фон Гумбольдт и этнолингвистика в Северной Америке от Боаса (1894) до Хаймса (1961) // Вопросы языкознания. – 1992. – № 1.
18. Алпатов, В.М. История лингвистических учений: учеб. пособие. – М., 2001.
19. Бидни, Д. Культурная динамика и поиски истоков // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1.

Bibliography

1. Averkiewa, Yu.P. Franc Boas (1858-1942) // Kratkie soobsheniya. In-t ehtnografii im. N.N. Miklukho-Maklaya. – M., 1946.
2. Kan, S. «Moy drug v tupike ehmpirizma i skepsisa»: Vladimir Bogoraz, Franc Boas i politicheskij kontekst sovetskoy ehtnologii v konce 1920-kh – nachale 1930-kh gg. // Antropologicheskij forum. – 2007. – № 7.
3. Averkiewa, Yu.P. Franc Boas (1858-1942) // Kratkie soobsheniya. In-t ehtnografii im. N.N. Miklukho-Maklaya. – M., 1946.
4. Averkiewa, Yu.P. Franc Boas (1858-1942) // Kratkie soobsheniya. In-t ehtnografii im. N.N. Miklukho-Maklaya. – M., 1946.
5. Boas, F. Um pervobihtnogo cheloveka. – M.; L., 1926.
6. Boas, F. Granich sravnitel'nogo metoda v antropologii // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.
7. Boas, F. Granich sravnitel'nogo metoda v antropologii // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.
8. Boas, F. Granich sravnitel'nogo metoda v antropologii // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.
9. Boas, F. Granich sravnitel'nogo metoda v antropologii // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.
10. Boas, F. Istoriya antropologii // Ehtnograficheskoe obozrenie. – 2002. – № 6.
11. Boas, F. Istoriya antropologii // Ehtnograficheskoe obozrenie. – 2002. – № 6.
12. Boas, F. Metodih ehtnologii // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.
13. Boas, F. Metodih ehtnologii // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.
14. Boas, F. Metodih ehtnologii // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.
15. Boas, F. Istoriya i nauka v antropologii: otvet // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.
16. Boas, F. Istoriya i nauka v antropologii: otvet // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.
17. Kyorner, Eh.F.K. Vil'gel'm fon Gumbol'dt i ehtnolingvistika v Severnoj Amerike ot Boasa (1894) do Khajmsa (1961) // Voprosih yazhkoznaniya. – 1992. – № 1.
18. Alpatov, V.M. Istoriya lingvisticheskikh uchenij: ucheb. posobie. – M., 2001.
19. Bidni, D. Kul'turnaya dinamika i poiski istokov // Antologiya issledovaniy kul'tur. Interpretaciya kul'tur. – SPb., 1997. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 12.03.14.

Раздел 6

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 616.8-001

Kalantyrskaya V.A., Kluchevsky V.V. **CONSERVATIVE TREATMENT OF DISTAL SHOULDER METAEPHYSIS FRACTURES.** In the paper some features of the conservative treatment of distal shoulder metaepiphysis fractures are analyzed. The researchers has worked out and presented a protocol of treatment and rehabilitation of such fractures. A great number of satisfactory and unsatisfactory results in cases of intra-articular fractures emphasizes the need for their operative treatment.

Key words: fracture, conservative treatment, immobilization, elbow joint.

В.А. Калантырская, канд. мед. наук, зав. отделением хирургии кисти, реконструктивной и пластической хирургии ГУЗ ЯО КБ СМП им. Н.В. Соловьева г. Ярославль, E-mail: kalan.v@mail.ru;

В.В. Ключевский, Ярославская гос. медицинская академия, г. Ярославль, E-mail: kalan.v@mail.ru

КОНСЕРВАТИВНОЕ ЛЕЧЕНИЕ ПЕРЕЛОМОВ ДИСТАЛЬНОГО МЕТАЭПИФИЗА ПЛЕЧА

В статье рассмотрены особенности консервативного лечения переломов дистального метаэпифиза плеча. Большое число удовлетворительных и неудовлетворительных результатов при внутрисуставных переломах подчеркивает необходимость их оперативного лечения. Авторами выработан протокол этого лечения и реабилитации.

Ключевые слова: перелом, консервативное лечение, иммобилизация, локтевой сустав.

Лечение повреждений локтевого сустава (ЛС) до настоящего времени остается одной из самых трудных и до конца не решенных проблем современной травматологии и ортопедии. Это связано со сложностью его анатомии и биомеханики, склонностью к параартикулярной оссификации и быстрому развитию посттравматических контрактур. При этом повреждения ЛС занимают первое место по числу посттравматических осложнений. Они в 29,9% случаев приводят к стойкой инвалидности пациентов. Поэтому проблема профилактики развития посттравматической контрактуры, артроза и гетеротопической оссификации в области ЛС после повреждений костных и/или мягкотканых структур его является центральным звеном во многих научных исследованиях, темой для дискуссий на международных конгрессах и в России [1-4].

Материалы и методы исследования. В травмпункте за 12 лет (2000-2012 гг.) нами наблюдались 49 больных с переломами дистального метаэпифиза плечевой кости (ПДМПК), которые лечились консервативно. У 34 пациентов были переломы без смещения: 25 – с переломами типа А и 9 – с типом В. Пятнадцать госпитализированы в стационар, затем были переведены на консервативное лечение в связи с тем, что одиннадцать с переломами типа С1.1 со смещением операция была противопоказана из-за декомпенсации сопутствующих заболеваний и четверо от операции отказались, двое – с переломами типа С1.1. и еще двое с типом В 2.2.

Для профилактики посттравматических контрактур ЛС у всех больных соблюдали разработанные нами протокол консервативного лечения и программу реабилитации. Примерами особенностей консервативного лечения и причин не совсем удовлетворительных результатов его могут быть следующие клинические наблюдения.

Больная И., 51 год, набл.60, и.б. № 398219/12, кассир. 06.07.2012г. упала на выпрямленную левую руку. Через 3 часа

обратилась в травмпункт. Диагноз: закрытый неосложненный перелом латерального надмыщелка левой плечевой кости без смещения (тип А1.1) – (рис. 1).

Левый ЛС иммобилизован в задней гипсовой повязке в сгибании под углом 60°, предплечье – в максимальной супинации и кисть – в разгибании. Через 10 дней выполнен Rg – контроль, состояние отломков хорошее. Еще 3 недели фиксацию осуществляли в шарнирном ортезе. Активные движения сгибание-разгибание начаты через 3 недели от момента травмы, пронация и супинация – через 4,5 недели.

Осмотрена через три месяца. На Rg-контроле – признаки дегенеративных изменений суставных поверхностей отсутствуют, имеются параартикулярные оссификаты по ходу коллатеральных связок (рис.2). Это случилось, вероятно, потому, что пациентка не принимала таблетки НПВС (индометацин по назначенной ей схеме) и нерегулярно посещала занятия ЛФК.

Результат лечения оценен через три месяца от момента травмы (рис.3): жалоб нет, себя обслуживает самостоятельно, выполняет всю домашнюю хозяйственную работу. Функция локтевого сустава: сгибание – 142°; разгибание – 30°; пронация – 73° и супинация – 83°. По шкале клиники Mayo. Результат лечения признан отличным (100 баллов).

Представленное клиническое наблюдение иллюстрирует пример применения протокола консервативного лечения больных с околосуставными ПДМПК (тип А) без смещения и преимущества шарнирного ортеза перед гипсовой повязкой при повреждениях локтевого сустава.

Больная М., 83 лет, набл. 105, и.б. № 2228/11, пенсионерка. Травма 19.08.2011 г. в результате падения на улице на левый локтевой сустав. Госпитализирована в клинику через 2,5 часа от момента травмы. Диагноз: закрытый оскольчатый неосложненный полный внутрисуставной перелом дистального метаэпифиза левой плечевой кости со смещением типа С1.1 (рис. 4).

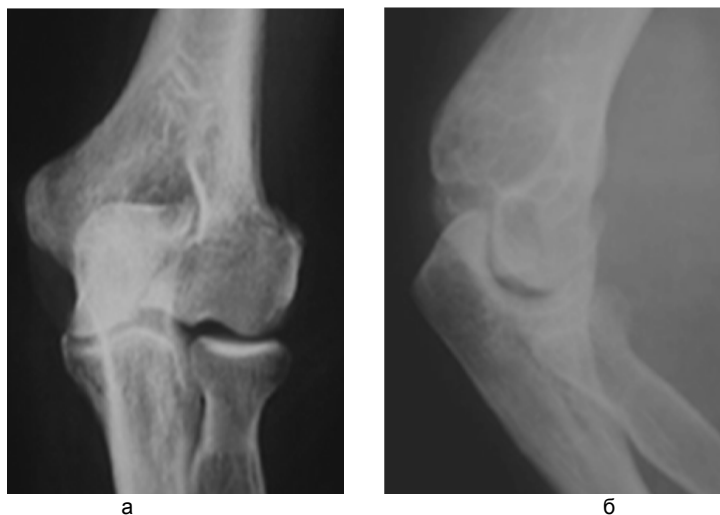


Рис. 1. Рентгенограмма б-ной И., 51 год, набл. 60, и.б. № 398219/12. Перелом латерального надмыщелка левой плечевой кости (тип A1.1): а – прямая проекция; б – боковая



Рис. 2. Рентгенограмма б-ной И., 51 год, набл. 60, и.б. № 398219/12. Через 12 недель от момента травмы: а – прямая проекция; б – боковая

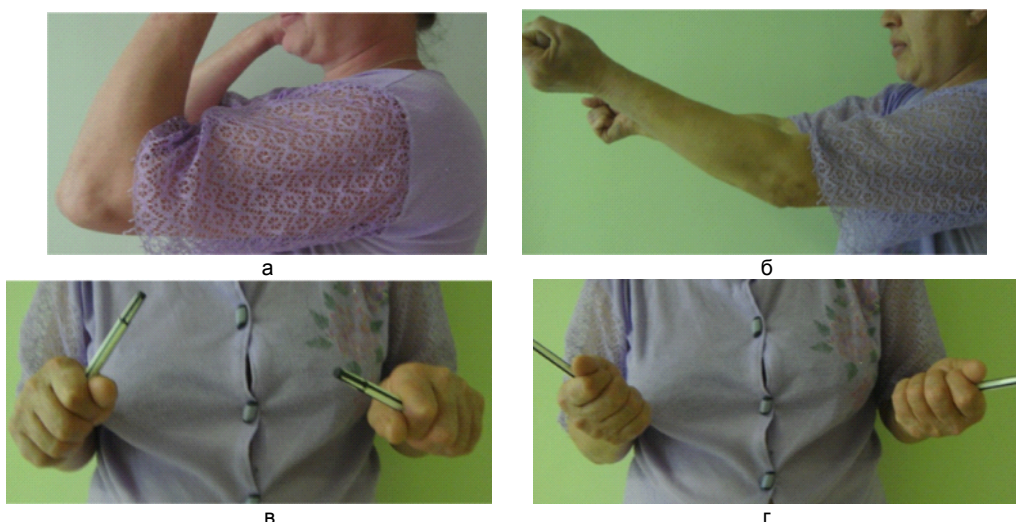


Рис. 3. Функциональные результаты лечения через три месяца от момента травмы: а, б – сгибание-разгибание; в, г – пронация-супинация.

Левый локтевой сустав фиксирован в задней гипсовой повязке в сгибании под углом 60° , предплечье в нейтральном положении. Отёк и подкожные кровоизлияния в локтевой области незначительные. Конечности придали возвышенное положение. Сопутствующие заболевания: ИБС, стенокардия III ФК, мерцательная аритмия, гипертоническая болезнь, постинфарктный

кардиосклероз, остеопороз. Перенесла три инфаркта миокарда (последний в декабре 2009 года) и один ишемический инсульт в 2010 г. Проводили консилиум, в котором участвовали врачи смежных специальностей (травматолог-ортопед, анестезиолог, кардиолог и невропатолог). Решение консилиума – в связи с имеющимися сопутствующими заболеваниями, высоким риском ане-

стеиологического пособия и самой операции ОРВФ возможно только консервативное лечение в съемной ортезной повязке с шарнирными ограничителями амплитуды движения локтевого сустава (рис. 5).

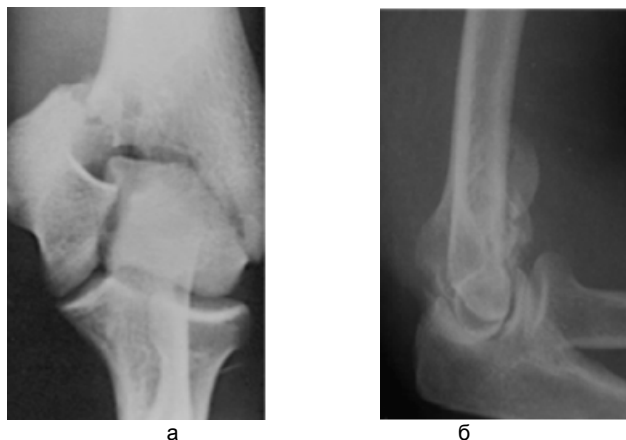


Рис. 4. Рентгенограмма б-ной М., 83 лет, набл.105, и.б. № 2228/11



Рис. 5. Б-ная М., 83 лет, набл.105, и.б. № 2228/11, левый локтевой сустав иммобилизован в съемной ортезной повязке с шарнирными ограничителями амплитуды движений в суставе



Рис. 6. Рентгенограмма через 8 недель от момента травмы б-ной М., 83 лет, набл.105, и.б. № 2228/11. Перелом консолидирован: а – прямая проекция; б – боковая

Через 10 дней проведен рентген – контроль, стояние отломков не ухудшилось. Разрешили начать активные ротационные движения предплечья, а сгибание – разгибание через 2,5 недели от момента травмы. Реабилитационная программа проводилась совместно с врачом ЛФК. В свободное от занятий время рекомендовали носить шарнирный ортез 8 недель. Через 8 недель Rg – контроль (рис. 6), состояние отломков не ухудшилось.

Осмотрена через 3 месяца с момента травмы: сгибание – 119°, разгибание – 34°; пронация – 72° и супинация – 68°. Осмотрена повторно через 1,5 года: сгибание – 129°, разгибание – 23°, пронация – 78° и супинация – 80°. Пациентка жаловалась на умеренные боли в левом локтевом суставе, себя обслуживает самостоятельно, выполняет всю домашнюю работу. По шкале клиники Mayo, функциональный результат лечения признан удовлетворительным (65 баллов). Учитывая рентгенологическую картину, данный результат можно трактовать как плохой (неудовлетворительный), потому что на контрольной рентгенограмме (рис. 6) имеются признаки дегенеративных изменений суставных поверхностей, деформация дистального отдела левой плечевой кости и наличие большого осколка по передней поверхности локтевого сустава. Парартикулярные и интраартикулярные оссификаты отсутствуют, поэтому функциональный результат вполне удовлетворительный.

Это наблюдение иллюстрирует, что при наличии противопоказаний к хирургическому лечению у больных с внутрисуставными ПДМПК для достижения хороших и удовлетворительных функциональных результатов, предупреждения контрактур и гетеротопических оссификатов необходимо использовать разработанный нами протокол консервативно лечения с иммобилизацией руки в ортезе, позволяющем фиксировать зону перелома и рано начинать активные движения, сначала ротационные, а в последующем сгибательно-разгибательные.

Оскольчатый неполный внутрисуставной перелом дистального метаэпифиза левой плечевой кости со смещением (тип С.1.1): а – прямая проекция; б – боковая.

Больная В., 25 лет, набл.27, и.б. №368599/12, неработающая. Травма 04.12.2012 г. в результате падения на левый ЛС. Госпитализирована в клинику через 3 часа от момента травмы. Диагноз: закрытый оскольчатый неосложненный неполный внутрисуставной перелом дистального метаэпифиза левой плечевой кости, перелом головчатого возвышения со смещением (тип В3.1) – (рис. 7).

Левый локтевой сустав иммобилизован в задней гипсовой повязке в сгибании под углом 60°, предплечье – в нейтральном положении. Конечности придали возвышенное положение. Было предложено оперативное лечение перелома, от которого она категорически отказалась. Была выписана на 5 суток с рекомендациями: продолжать ещё иммобилизацию сустава в течение 3 недель и наблюдаться у травматолога по месту жительства, Rг – контроль через 10 дней с момента выписки, принимать для профилактики оссификатов индометацин. При необходимости – явиться к нам в клинику. Только через 1,5 года она пришла в клинику на консультацию по поводу ограничения движений в левом локтевом суставе и постоянные боли в нем. На контрольной рентгенограмме (рис. 8) имеются признаки дегенеративных изменений суставных поверхностей, деформация дистального отдела левой плечевой кости и наличие большого оссификата (осколка) по передней поверхности сустава, локтевая ямка заполнена оссификатами – тяжелая контрактура и фиброзный анкилоз левого локтевого сустава. При опросе выяснено, что пациентка самостоятельно решила продолжать иммобилизацию до 6 недель с момента выписки из-за боязни болевого синдрома. На занятия по ЛФК не ходила, на консультацию к специалистам не обращалась. Учитывая клиническую картину, был предложен артролиз левого локтевого сустава.

Функция ЛС (рис. 9): сгибание – 90°; разгибание – 80°; пронация – 35° и супинация – 30°. По шкале клиники Mayo, функциональный результат лечения признан неудовлетворительным (55 баллов).

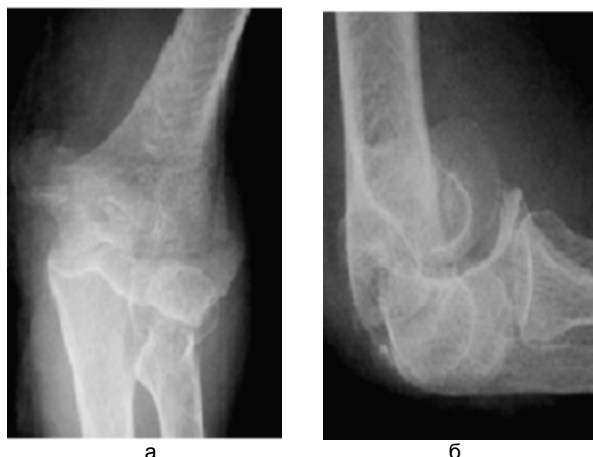


Рис. 7. Рентгенограмма б-ной В., 25 лет, набл. 27, и.б. №368599/12.

Оскольчатый неполный внутрисуставной перелом дистального метаэпифиза левой плечевой кости, перелом головчатого возвышения со смещением (тип В3.1): а – прямая проекция; б – боковая



Рис. 8. Рентгенограмма б-ной В., 25 лет, набл. 27, и.б. №368599/05, через 1,5 года от момента травмы: а – боковая; б – прямая проекция

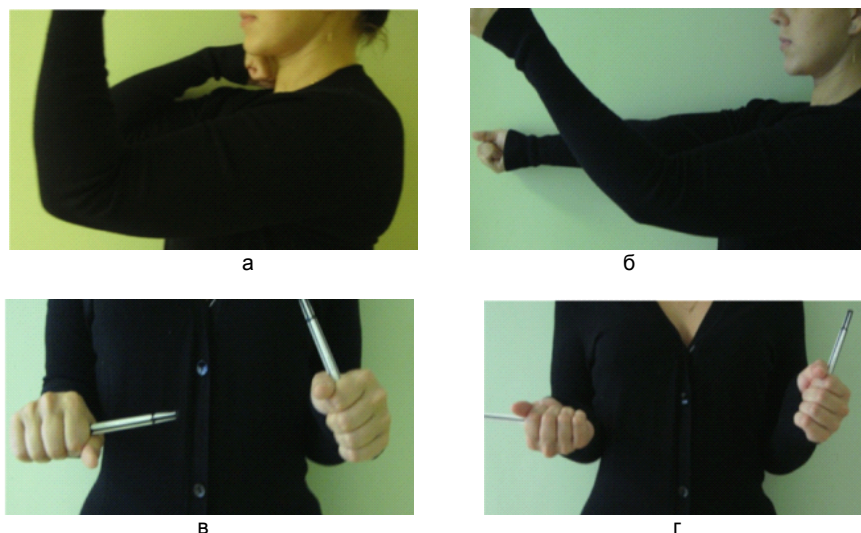


Рис. 9. Функциональные результаты лечения через 1,5 года от момента травмы: а,б – сгибание-разгибание; в,г – пронация-супинация

Представленное клиническое наблюдение иллюстрирует: 1) при внутрисуставных ПДМПК показана открытая репозиция внутренней фиксации; 2) важность сотрудничества пациента с врачом в выполнении рекомендаций по реабилитации для достижения положительных результатов лечения; 3) иммобилиза-

ция локтевого сустава в течение 6 недель привела к выраженной сгибательной контрактуре локтевого сустава.

Больной Е., 48 лет, набл. 12, и.б. №4496/09, строитель. Травма 20.04.2009. в результате падения на правый ЛС. Через 2 часа от момента травмы обратился в травмпункт. Диагноз: закрытый неосложненный неполный внутрисуставной перелом дистального отдела правой плечевой кости со смещением отломков (тип В 2.2) – (рис. 10). Правый ЛС фиксирован в задней гипсовой повязке в сгибании под углом 60° предплечье – в нейтральном положении. Сразу рекомендовали госпитализацию в клинику для оперативного лечения, больной отказался. На следующей день руку фиксировали в шарнирном ортезе, рекомендовано возвышенное положение конечности в ортезе 5 дней. Иммобилизация длилась 4 недели. Через 10 дней Рц – контроль, стояние отломков удовлетворительное. Еще 3 недели лечение проводилось в ортезе. Активные движения сгибание – разгибание начаты через 3 недели с момента травмы, пронация и супинация через 4,5 недели.

Пациент осмотрен через 3 месяца от момента травмы (рис. 12): сгибание – 142°; разгибание – 32°; пронация – 73° и супинация – 63°. Жаловался на умеренную боль в правом локтевом суставе при физических нагрузках.

На Рц – контроле (рис. 11) – признаки дегенеративных изменений суставных поверхностей отсутствуют, имеются параартикулярные оссификаты в зоне локтевой ямки, которые, скорее всего, ограничивают полное разгибание ЛС.

Пациент не занимался ЛФК с методистом, он занимался самостоятельно. Продолжает работать строителем. Учитывая клиническую и рентгенологическую картину, ему было предложено артроскопическое удаление гетеротопической оссификации по задней поверхности правого локтевого сустава. Он отказался.

По шкале клиники Mayo, данный функциональный результат лечения признан хорошим (85 баллов) – (рис. 12).

Это наблюдение иллюстрирует: 1) при внутрисуставных ПДМПК показана ОРВФ; 2) важность сотрудничества пациента с врачом и выполнение его рекомендаций, особенно – в отношении посещения занятий по ЛФК с методистом; 3) иммобилизация в шарнирном ортезе более функциональна, чем в гипсовой лонгете.

Анализ результатов консервативного лечения переломов дистального метаэпифиза плечевой кости. Отдаленные результаты консервативного лечения до трёх лет были изучены у 35 из 49 больных (71,42%).

При оценке результатов лечения использовали шкалу клиники Mayo для локтевого сустава. Дополнительно к этому, для более объективной оценки эффективности лечения, мы также учитывали рентгенологические и клинические признаки консолидации переломов, развитие гетеротопических оссификатов и деформирующего артроза в ЛС, неврологическую симптоматику и возможность дальнейшей профессиональной деятельности (рабочая пригодность к предыдущей работе) после лечения. Отдаленные результаты консервативного лечения ПДМПК представлены в табл. 1. Отличный результат зафиксирован только у пяти па-



Рис. 10. Рентгенограмма б-ного Е., 48 лет, набл.12, и.б.№4496/09.
Неполный внутрисуставной перелом дистального
метаэпифиза правой плечевой кости со смещением (тип В 2.2):
а – боковая проекция; б – прямая



Рис. 11. Рентгенограмма б-ного Е., 48 лет, набл.12, и.б.№4496/09,
через 3 месяца от момента травмы.
Перелом консолидирован: а – боковая проекция; б – прямая

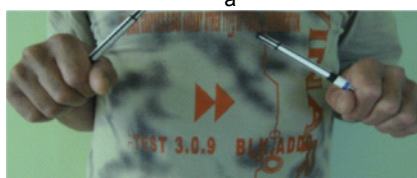
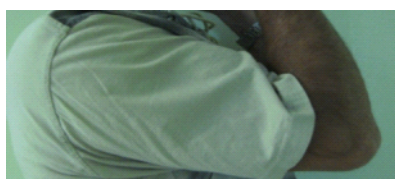


Рис. 12. Функциональные результаты лечения через 3 месяца от момента травмы:
а, б – сгибание-разгибание; в, г – пронация-супинация

ломом типа С1.1. Неудовлетворительный результат имел место у четырех пациентов с переломом типа С1.1 и у четырех с переломом типа В.

Данные, приведенные в таблице 1, подчеркивают несомненную эффективность протокола консервативного лечения больных с околосуставными ПДМПК, если нет смещения отломков. Отличные и хорошие результаты имели место у 17 из двадцати обследованных больных с переломами типа А, хорошие – только у трех из 15 с переломами типа В. У 15 (43,85%) из 35 имелись удовлетворительные и неудовлетворительные результаты. Отличных и хороших результатов не было ни у одного больного с переломами типа С.

Удовлетворительные и неудовлетворительные результаты зафиксированы у 15 из 35 (53,33%) больных с внутрисуставными переломами дистального метаэпифиза плеча (тип В и С). Причем, у двух больных с переломом типа В через 10 дней развились вторичные смещения, но от операции ОРВФ они отказались. Это стало причиной у одного пациента удовлетворительного результата, а у другого – неудовлетворительного.

Осложнения при консервативном лечении переломов дистального метаэпифиза плечевой кости. Полное рентгенологически подтвержденное сращение и восстановление конгруэнтности дистальной части плечевой кости после консервативного лечения ПДМПК наблюдалось у всех 35 больных (100%) в сроки до 12 недель. Нейропатии локтевого или лучевого нерва, несращения, замедленное сращение или ложный сустав не наблюдались ни у одного. Вторичное смещение перелома или осколка при лечении внесуставных переломов не наблюдалось. У девяти из 21 пациента с внутрисуставными переломами (тип В и С) возникло вторичное смещение перелома. Гетеротопические оссификаты (ГО) имели место у двух больных с внутрисуставными переломами типа С. Следует подчеркнуть, что всем больным было назначено медикаментозное лечение индометацином, возвышенное положение поврежденной конечности и раннее начало движений в суставе. Развитие деформирующего артроза локтевого сустава I-II стадии наблюдалось у 9 (60%) больных с внутрисуставными переломами, пролеченными консервативным методом.

Заключение. Получение удовлетворительных и неудовлетворительных результатов при внутрисуставных переломах подтверждает необходимость расширения показаний к открытой анатомической репозиции и внутренней жесткой фиксации при внутрисуставных переломах. Надо отметить, что иногда удовлетворительные и неудовлетворительные результаты по шкале клиники Mayo имеют общий диапазон движения

пациентов из 35 больных с околосуставными ПДМПК типа А. Хороший результат был у двенадцати с типом А и у трех с неполным внутрисуставным переломом типа В. Удовлетворительный результат отмечен у пяти с переломами типа В и у двух с переломом

в локтевом суставе $\leq 100^\circ$. Это можно трактовать по-разному. Если с точки зрения функциональности, то как хороший результат, особенно у пожилых инкурабельных больных, или у тех, которым была противопоказана операция ОРВФ. Если к данному

Таблица 1

Отдалённые результаты консервативного лечения ПДМПК

| Результат | Тип перелома по АО/ASIF | | | Всего |
|----------------------|-------------------------|----------------|---------------|----------------|
| | А | В | С | |
| | Число (%) | Число (%) | Число (%) | |
| Отличный | 5 (14,28%) | 0 | 0 | 5 (14,28%) |
| Хороший | 12 (34,28%) | 3 (8,57%) | 0 | 15 (42,85%) |
| Удовлетворительный | 0 | 5 (14,28%) | 2 (8,57%) | 7 (20%) |
| Неудовлетворительный | 0 | 4 (11,42%) | 4 (11,42%) | 8 (22,85%) |
| Всего | 17 (47,36%) | 12 (33,17%) | 6 (19,2%) | 35 (100%) |

функциональному результату добавляется постоянный болевой синдром, то такой результат понижается от удовлетворительного до неудовлетворительного (плохого) в зависимости от выраженности болевого синдрома.

Следует подчеркнуть, что главной целью при консервативном лечении ПДМПК является восстановление функции ЛС

путём фиксации перелома в шарнирном ортезе и ранних движений в ЛС. Движения должны быть сначала ротационными, а в последующем сгибательно – разгибательными. Это имеет большое значение для достижения положительных функциональных результатов за счёт предупреждения развития тяжелых контрактур и гетеротопических оссификатов в локтевом суставе.

Библиографический список

1. Бойко, И.В. Особенности медицинской реабилитации больных с последствиями травм локтевого сустава / И.В. Бойко, А.Н. Кондрашова // Скорая мед. помощь. – 2003. – Спец. Выпуск.
2. Кондрашова, А.Н. Застарелые переломовывихи локтевого сустава // Ортопед. Травматолог. – 2003. – № 1.
3. Bunker, T.D. The Herbert differential pitch bone screw in displaced radial head fractures / T.D. Bunker, J.H. Newman // Injury. – 1985.- V. 16, № 8.
4. Herbertsson P., Hasserius R., Josefsson P.O., Besjakov J., Nyquist F., Nordqvist A., Karlsson M.K. Mason type IV fractures of the elbow. A 14- to 46-year follow-up study. J.Bone Joint Surg.- 2009.-V.91B.

Bibliography

1. Boyjko, I.V. Osobennosti medicinskoj rehabilitacii boljnihkh s posledstviyami travm loktevoogo sustava / I.V. Boyjko, A.N. Kondrashova // Skoraya med. pomoshj. – 2003. – Spec. Vihpusk.
2. Kondrashova, A.N. Zastareliye perelomovivihiki loktevoogo sustava // Ortoped. Travmatolog. – 2003. – № 1.
3. Bunker, T.D. The Herbert differential pitch bone screw in displaced radial head fractures / T.D. Bunker, J.H. Newman // Injury. – 1985.- V. 16, № 8.
4. Herbertsson P., Hasserius R., Josefsson P.O., Besjakov J., Nyquist F., Nordqvist A., Karlsson M.K. Mason type IV fractures of the elbow. A 14- to 46-year follow-up study. J.Bone Joint Surg.- 2009.-V.91B.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 616.8-001

Kalantyrskaya V.A., Kluchevsky V.V. THE TREATMENT OF INNER NAD OUTER INJURIES OF THE ELBOW.

Protocols of conservative and operative treatment of periarticular and intraarticular fractures of the bones forming the elbow joint are reviewed in this article. The treatment of such injuries should be highly specialized. Excellent and good results in conservative treatment were obtained in 84.4% of the cases and in 86.3% of the cases in operative treatment, respectively. No cases of disability were registered.

Key words: fracture, contracture, immobilization, elbow joint.

В.А. Калантырская, канд. мед. наук, зав. отделением хирургии кисти, реконструктивной и пластической хирургии ГУЗ ЯО КБ СМП им. Н.В. Соловьева г. Ярославль, E-mail: kalan.v@mail.ru; **В.В. Ключевский**, Ярославская гос. медицинская академия, г. Ярославль, E-mail: kalan.v@mail.ru

ЛЕЧЕНИЕ ВНЕ- И ВНУТРИСУСТАВНЫХ ПОВРЕЖДЕНИЙ ЛОКТЕВОГО СУСТАВА

В статье рассмотрены Протоколы консервативного и оперативного лечения около- и внутрисуставных переломов костей, образующих локтевой сустав. Лечение этих повреждений должно быть высокоспециализированным. Отличные и хорошие результаты при консервативном лечении были у 84,4%, при оперативном – у 86,3%. Инвалидов не было.

Ключевые слова: перелом, контрактура, иммобилизация, локтевой сустав.

В настоящее время повреждения локтевого сустава (ЛС) занимают первое место по числу посттравматических осложнений и в 29,9% случаев приводят к стойкой инвалидности пациентов [1]. 30-60% больных нуждаются в различных функционально-восстановительных операциях [2; 3; 4]. Следует отметить, что в литературе не уделяется должного внимания мерам по предупреждению контрактур при повреждениях ЛС, часто в учебни-

ках и руководствах по травматологии рекомендации бывают недостаточно конкретными или даже поверхностными [5; 3; 6].

Посттравматическая контрактура ЛС очень не проста в лечении, и поэтому профилактика её с учетом этиопатогенетических механизмов возникновения имеет первостепенную важность [6]. Неоспоримо, что не только полная анатомическая репозиция обуславливает хорошие результаты лечения переломов ко-

стей образующих локтевой сустав [7], но и прочная фиксация, ранняя мобилизация являются ключом к восстановлению полной функции сустава [8]. Всё изложенное диктует необходимость многопланового лечения повреждений ЛС путем выработки единого протокола предоперационной подготовки, четких рациональных показаний к консервативному и оперативному лечению с определением корректных вариантов остеосинтеза современными технологиями.

Материалы и методы исследования. За 13 лет (2000 – 2012 гг.) под нашим наблюдением находились 407 больных с около- и внутрисуставными повреждениями локтевого сустава, из них у 142 были повреждения дистального метаэпифиза плечевой кости, у 124 – переломы проксимального отдела локтевой кости, у 141 – переломы головки лучевой кости. Среди всех больных мужчин было 192 (47,17%), женщин – 215 (52,8%). Средний возраст 44 ± 2 года. При характеристике повреждений костей, образующих ЛС пользовались классификацией АО и классификацией Masson.

Кроме общего клинического обследования выполнялись рентгенограммы в двух типичных проекциях и компьютерные томограммы.

При оценке результатов лечения использовали шкалу клиники Mayo для локтевого сустава, оценку функции кистевого сустава по Green и O'Brien. Дополнительно к этому для более объективной оценки эффективности лечения мы также учитывали рентгенологические и клинические признаки консолидации переломов, развитие гетеротопических оссификатов и деформирующего артроза, неврологическую симптоматику и возможность дальнейшей профессиональной деятельности (рабочая пригодность к предыдущей работе). Для профилактики посттравматических контрактур ЛС у всех больных соблюдали разработанные нами протокол консервативного и оперативного лечения и программу реабилитации.

Консервативно лечились 79 (19,4%) пациентов, оперативное – 328 (80,58%).

Протокол консервативного и оперативного лечения больных с около- и внутрисуставными повреждениями локтевого сустава.

1. Полноценная диагностика переломов костей образующих ЛС в целом. В сомнительных случаях использовали более информативные методы исследования (специальные рентгенологические проекции, КТ и КТ 3D).

2. Отказ от попыток закрытой репозиции перелома. Если она будет успешной, то требуется 4-6 недель (и более) внешней иммобилизации, что всегда чревато образованием контрактур.

3. Иммобилизацию локтевого сустава целесообразно осуществлять съемной ортезной повязкой с шарнирными ограничителями амплитуды движений в ЛС. Шарнирный ортез выполнял защитную, разгрузочную, статическую и динамическую функции. Он позволял выполнить вращающий момент при сгибании или вращающий момент при разгибании (рис. 1).

При переломе латеральной надмыщелки (тип А1.1) локтевой сустав фиксировался в положении сгибания под углом 30° , предплечье в максимальной супинации и кисть в разгибании с целью расслабить мышцы разгибатели. Активные движения сгибание – разгибание начинаются через 3 недели с момента травмы, пронация и супинация – через 4,5 недели.

При переломе медиального надмыщелка (тип А1.2) локтевой сустав фиксировался в положении сгибания под углом 60° , предплечье в максимальной пронации и кисть в сгибании под углом 30° с целью расслабить группу мышц общих сгибателей и пронатор. Активные движения сгибание-разгибание начинаются через 3 недели с момента травмы, пронация и супинация – через 4,5 недели.

При изолированных переломах головки лучевой кости ЛС иммобилизовался в косыночной повязке под углом 90° .

4. Движения в плечевом суставе и кисти разрешаются с первого дня.

5. Обязательно в течение первых пяти суток придается возвышенное положение поврежденной конечности (выше уровня сердца), укладывая её на обычные домашние подушки.



Рис. 1. Локтевой сустав иммобилизован в шарнирном ортезе

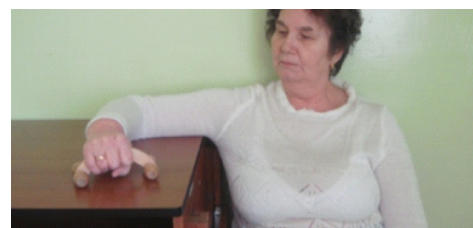
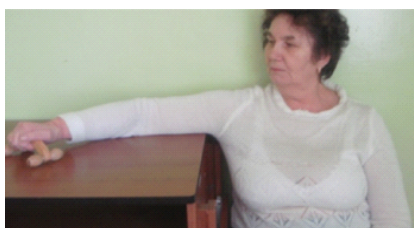


Рис. 2. Разработка активно-облегченных движений в ЛС с помощью индустриальной роликовой тележки по скользящей плоскости

6. В первые 48 часов проводится местное охлаждение локтевой области с целью уменьшения отека и профилактики сдавления мягких тканей.

7. С первого дня травмы для предупреждения рубцевания ткани назначается индометацин по 25 мг три раза в день. Его прием продолжается в течение 4 – 6 недель и одновременно ульгастран – 1,0 г (1 таблетка) один раз в сутки на весь период приема индометацина с целью профилактики развития гастропатии.

8. При нарастании отека и подкожного кровоизлияния локтевой области дополнительно назначается медикаментозная терапия в виде венотоников (детралекс).

9. При консервативном лечении рентгенологический контроль через 10 дней. Если вторичное смещение отсутствует, то иммобилизация продолжается еще 2 недели. Через 3 недели от момента травмы проводится повторный рентгенологический контроль. Если смещения нет, то разрешаются сгибательно-разгибательные и ротационные движения в ЛС. Иммобилизация ортезом продолжается до 6-8 недель.

10. Через 6, 12 и 24 недели выполняются повторные контрольные рентгенологические снимки. При каждом клиническом осмотре следует оценивать и документировать результаты лечения в виде таблицы по шкале Mayo.

Протокол оперативного лечения нами построен с соблюдением основных технологий остеосинтеза по АО/ASIE – полная репозиция внутрисуставных переломов, надежная фиксация (для возможности ранних движений) пластинами, винтами, спицами и проволокой при простых (неосколочных) переломах локтевого отростка. Особенности конкретных приемов остеосинтеза при различных видах переломов рассмотрены в соответствующих разделах статьи. После операции иммобилизация осуществляется гипсовой лонгетой в разгибании локтевого сустава на трое суток (придав конечности возвышенное положение конечности), а затем косыночная повязка.

Программа реабилитации при консервативном и оперативном лечении. При составлении реабилитационной программы учитывали ряд правил и принципов физической тренировки.

1. Раннее начало активных движений.

2. Отказ от редressирующих пассивных упражнений, вызывающих боль и микротравмы ЛС, ускоряющих созревание мезенхимальной ткани за счет действия открытого Г.А. Илиза-

Таблица 1

Отдалённые результаты консервативного лечения ПДМПК

| Результат | Тип перелома по АО/ASIF | | | Всего |
|----------------------|-------------------------|-------------|------------|-------------|
| | А | В | С | |
| | Число (%) | Число (%) | Число (%) | |
| Отличный | 5 (14,28%) | 0 | 0 | 5 (14,28%) |
| Хороший | 12 (34,28%) | 3 (8,57%) | 0 | 15 (42,85%) |
| Удовлетворительный | 0 | 5 (14,28%) | 2 (8,57%) | 7 (20%) |
| Неудовлетворительный | 0 | 4 (11,42%) | 4 (11,42%) | 8 (22,85%) |
| Всего | 17 (47,36%) | 12 (33,17%) | 6 (19,2%) | 35 (100%) |

Таблица 2

Отдалённые результаты оперативного лечения больных с ПДМПК

| Результат | Тип перелома по АО/ASIF | | | Всего |
|----------------------|-------------------------|-------------|-------------|-------|
| | А | В | С | |
| | Число (%) | Число (%) | Число (%) | |
| Отличный | 13 (100%) | 16 (47,06%) | 11 (42,31%) | 40 |
| Хороший | 0 | 16 (47,06%) | 10 (38,46%) | 26 |
| Удовлетворительный | 0 | 2 (5,88%) | 5 (19,23%) | 7 |
| Неудовлетворительный | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Всего | 13 | 34 | 26 | 73 |

ровым закона «стимуляции регенерации за счет напряжения растяжением».

3. В иммобилизационном и постиммобилизационном периодах запрещали проводить физиопроцедуры с использованием тепло-, грязелечения и массаж поврежденной локтевой области в связи с возможностью увеличения кровоизлияния, отека и усиления реактивных изменений в тканях, что провоцирует развитие контрактуры и гетеротопической оссификации сустава. Массаж разрешается очень осторожно и только над и ниже ЛС, применяя метод поглаживания и легкого растирания, обходя пораженную зону. Массаж самого локтевого сустава **противопоказан!**

4. После операции ЛС должен быть иммобилизован в положении полного разгибания, рука поднята на 3 – 7 дней после операции. Конечность следует спускать вниз на несколько минут каждый час, чтобы осуществлять движения в смежных суставах и уменьшить дискомфорт пациента, а также предотвратить расстройство кровотока.

5. Активные движения в ЛС при консервативном лечении переломов без смещения отломков или при незначительном смещении начинают с 5-7 дня после травмы. При менее благоприятном положении отломков при внутрисуставных переломах, когда по медицинским показаниям операция не может быть выполнена активные движения в ЛС следует начинать на 14-21 день после травмы в зависимости от характера перелома и его стабильности. При оперативном лечении активные движения начинают на третьи сутки после снятия гипсовой лонгеты.

6. Во втором периоде, после прекращения иммобилизации ЛС, подключаются специальные упражнения для поврежденного сустава. При лечении в шарнирном ортезе активные движения можно начинать через 2 недели, сначала ротационные и через 1 неделю – сгибательно-разгибательные (рис. 2).

Восстановительная программа лечения больных с переломами костей образующих локтевой сугав проводилась в кабинете ЛФК под контролем доктора. На каждом этапе мы документировали достигнутые функциональные результаты по Миронову – Бурмаковой. Изучение ближайших и отдаленных результатов реабилитационных мероприятий может проводиться также по этой схеме.

Лечение переломов дистального метаэпифиза плечевой кости (ПДМПК)

Отдалённые результаты консервативного лечения (ПДМПК) были изучены у 35 из 49 больных (71,42%) – таблица 1.

Данные таблицы подчеркивают несомненную эффективность протокола консервативного лечения больных с окколосуставными ПДМПК, если нет смещения отломков. Отличные и хорошие результаты имели место у 17 из двадцати обследованных больных с переломами типа А, хорошие – только у трех из 15 с переломами типа В. Удовлетворительные и неудовлетворительные результаты зафиксированы у 15 из 35 (53,33%) больных с внутрисуставными переломами дистального метаэпифиза плеча (тип В и С). Причем, у двух больных с переломом типа В через 10 дней возникли вторичные смещения, но от операции ОРВФ они отказались. Это стало причиной у одного пациента удовлетворительного результата, а у другого – неудовлетворительного.

Отдалённые результаты оперативного лечения ПДМПК

изучены у 73 из 93 больных (78,49%) – таблица 2.

Отличные результаты получены у всех 13 больных (100%) с внесуставными переломами (тип А), у 16 из 34 (47,06%) – с неполными внутрисуставными переломами (тип В), и у 11 из 26 (42,31%) – с полными внутрисуставными переломами (тип С). Хорошие результаты зафиксированы у 16 из 34 (47,06%) – с переломами типа В и у 10 из 26 – типом С (38,46%). Удовлетворительные результаты имели место у двух из 34 (5,88%) с переломами типа В и у пяти из 26 (19,23%) с переломами типа С. У них была выраженная боль в локтевом суставе при хорошем диапазоне движений (более чем 125°). Неудовлетворительных результатов не было ни у одного пациента.

Примером может быть следующее клиническое наблюдение.

Пациент А. 26 лет, госпитализирован 16.06.2012 г. через 3,5 часа после получения травмы (упал со стремянки). Диагноз: Открытый оскольчатый полный внутрисуставный перелом дистального метаэпифиза левого плеча и проксимального отдела локтевой кости (рис.3). Выполнен туалет раны, асептическая повязка и наложена задняя гипсовая лонгета.

Через 7 часов выполнена операция (В.А. Калантырская). Под проводниковой анестезией осуществлена первичная хирургическая обработка раны, фиксация блока плеча винтами (субхондрально), затем фиксация двумя пластинами по стандартной методике (по внутреннему краю была положена пластина 1/3 трубки на 6 винтах и по задне-наружному краю реконструкционная пластина на 6 винтах); репозиция проксимального отдела локтевой кости фиксация реконструкционной пластиной на 8 винтах и дополнительным винтом; дренирование локтевого сустава, швы, косыночная повязка (рис. 4).

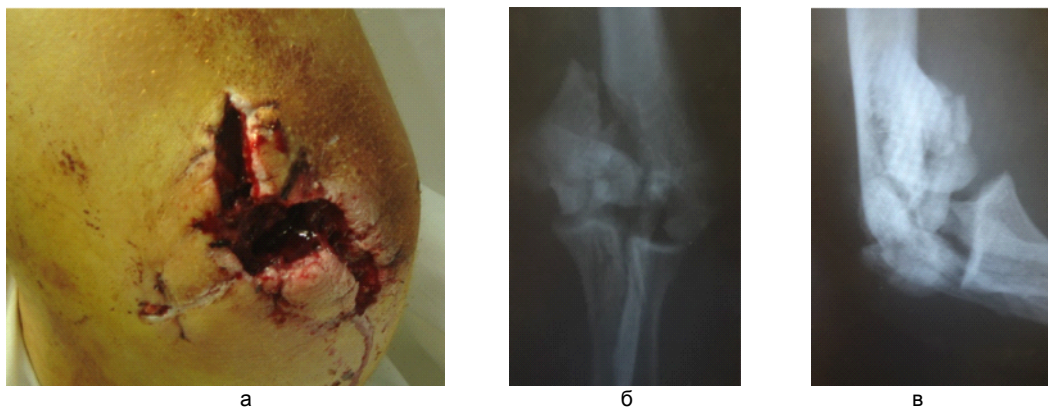


Рис. 3. Рваноушибленная рана области локтевого сустава – а; рентгенограммы левого локтевого сустава в двух проекциях – б, в

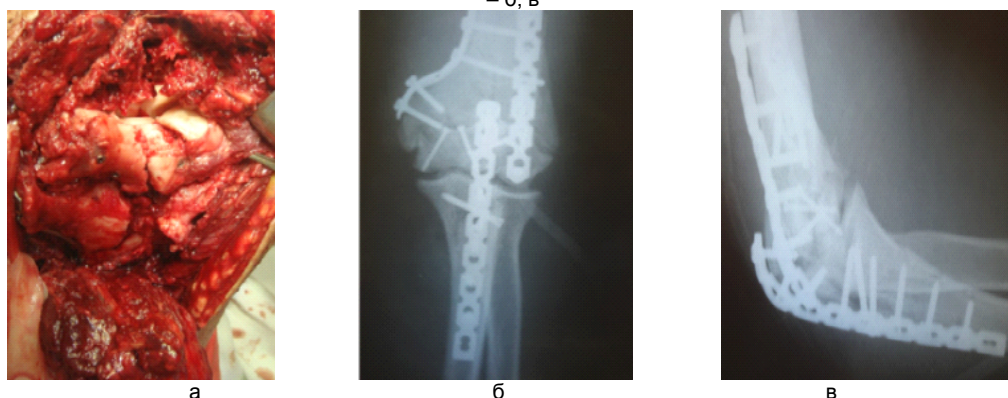


Рис. 4. Репозиция блока и головчатого возвышения плеча винтами – а; рентгенограммы локтевого сустава в двух проекциях после остеосинтеза – б, в

Рана зажила без осложнений. Объем движений в локтевом суставе через 12 недель после операции: сгибание – 110°; разгибание – 0-130°; супинация – 15°; пронация – 49° (рис. 5).

Лечение переломов головки лучевой кости. В травмпункте за 12 лет (2000-2012 гг.) нами наблюдались 32 больных с переломами ГЛК, которые лечились с использованием протокола и реабилитационной программы консервативного лечения. У 18 переломы были без смещения: у 11 – I типа и у 7 – типа II. У остальных 14 – с незначительным смещением II типа, при обследовании было установлено отсутствие блока пассивных ротационных движений. Отдаленные результаты консервативного лечения до трех лет были изучены у всех 12 больных. При оценке отдаленных результатов лечения использовали схему С.П. Миронова, Г.М. Бурмаковой (2000) (модифицированную), в которой в баллах оценивались следующие показатели: наличие и характер боли; наличие синовита; функциональная при-

годность конечности; сила околоуставных мышц; объем активных и пассивных движений. По величине среднего балла при оценке состояния локтевого сустава выделяются три группы больных, которые соответствуют трем уровням компенсации функции: компенсированная – больше 4 баллов, субкомпенсированная – 3-4 балла и декомпенсированная – меньше 3 баллов. Дополнительно к этому для более объективной оценки эффективности лечения мы также учитывали рентгенологические и клинические признаки консолидации переломов, развитие гетеротопических оссификатов и деформирующего артроза в ЛС, неврологическую симптоматику и возможность дальнейшей профессиональной деятельности после лечения (рабочая пригодность к предыдущей работе).

Использование разработанного нами Протокола консервативного лечения и реабилитационной программы переломов ГЛК I и II типов позволило получить компенсированную функцию локтевого сустава у всех 12 больных в отдаленном периоде.



Рис. 5. Функциональный результат: а, б – сгибание-разгибание; в, г – пронация-супинация

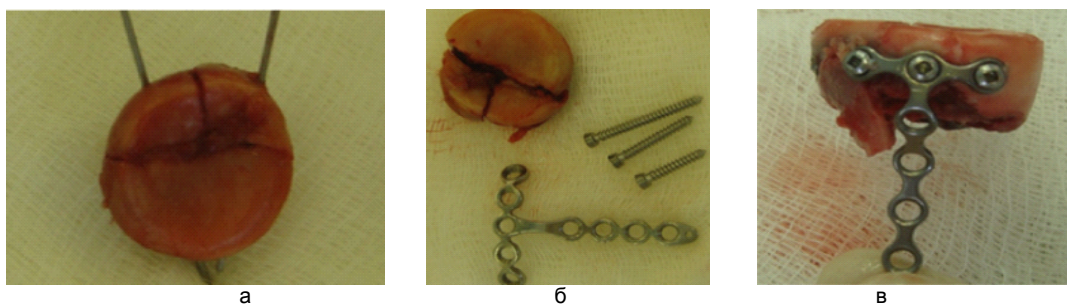


Рис. 6. Фиксация отломков ГЛК: а – спицами; б, в – установка пластины

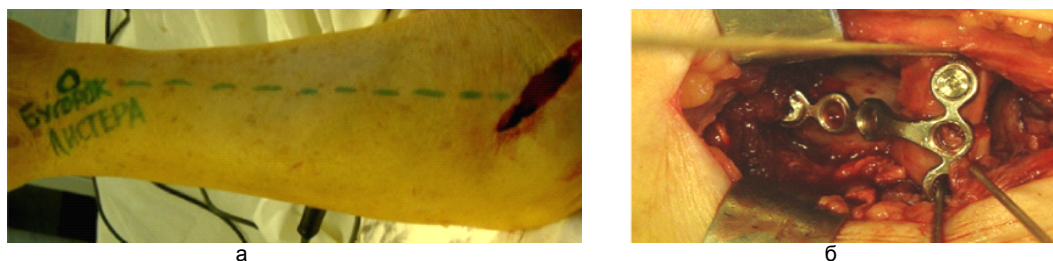


Рис. 7. Проекция оси лучевой кости через бугорок Листера – а; установка пластины – б

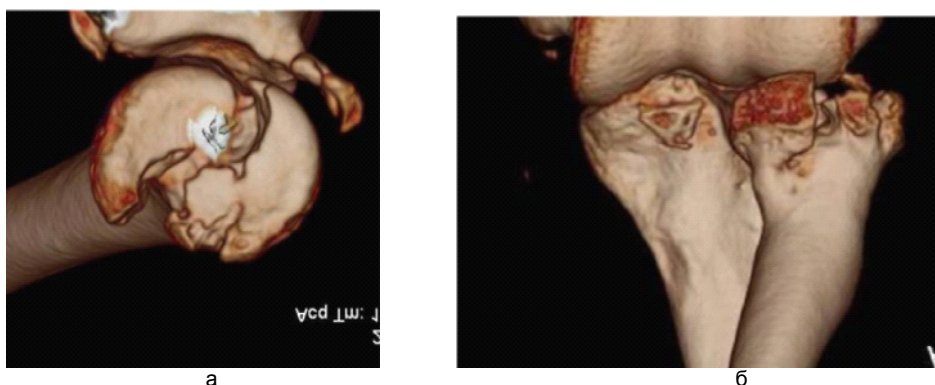


Рис. 8. Застарелый перелом ГЛК, а – вид сверху, б- вид сбоку (набл. 34)

В период с 2000 по 2012 год **остеосинтез головки лучевой кости** выполнен 97 пациентам. По классификации Mason 21 (21%) наблюдений относились к перелому II типа, 37 (38%) – к III, и 39 (41%) – IV типу. При полных переломах головки, если отломки оставались связанными с основным фрагментом, осуществлялось **интракорпоральное** их освобождение от сгустков, фибрина и мелких осколков. Сначала выполнялась репозиция фрагментов головки между собой, затем репозиция головки относительно диафиза лучевой кости. Выбиралась соответствующая ей по размеру сконструированная нами пластина. Если размер пластины превышал «бесконтактную» зону головки, то лишние отверстия в пластине откусывались.

В тех случаях, когда осуществление интракорпоральной репозиции и фиксации было невозможно технически или ее отломки были разобщены с диафизом и лежали свободно в тканях, что делало попытки собрать их не вынимая бессмысленными, мы выполняли репозицию и остеосинтез после извлечения их из раны. Такой остеосинтез мы назвали **экстракорпоральным**.

Определялся «бесконтактный» участок на головке и оценивалась возможность фиксации всех фрагментов пластиной, расположенной в этой зоне головки. Если это представлялось невозможным, то производилась предварительная фиксация фрагментов винтами или спицами. Затем уже к скрепленной ГЛК прикручивалась пластина в «бесконтактной» ее зоне (рис. 6).

Пластина с фиксированной к ней ГЛК помещалась в операционную рану. Выполнялась репозиция головки относительно диафиза лучевой кости. Обязательно при этом контролировалась позиция пластины по отношению к бугорку Lister, чтобы избежать конфликта пластины и сигмовидной вырезки при рота-

ции предплечья (рис. 7). После этого выполнялась фиксация пластины к диафизу лучевой кости и рентген контроль.

Эндопротезирование ГЛК выполнялось у восьми больных: в одном случае – у пациентки с несросшимся многооскольчатый переломом проксимального конца правой локтевой кости и многооскольчатый переломом ГЛК и у семи больных – с застарелыми переломами ГЛК.

Оценка отдаленных результатов произведена у 58 пациентов в среднем через 18 месяцев (11-40) после операции. Из них у 26 (45%) был IV тип, у 21 (36%) – III и у 11 (19%) – II. Движения в локтевом суставе измерялись как в абсолютных значениях – в градусах, так и относительно таковых на неповрежденной конечности. Средняя амплитуда сгибания-разгибания в оперированном локтевом суставе составила $130^\circ \pm 12^\circ$ (0-12-142), на здоровой руке – $149^\circ \pm 2^\circ$ (0-0-149), т.е. 87% от здоровой; амплитуда ротационных движений на оперированной руке $131^\circ \pm 5^\circ$ (73-0-58), на контралатеральной – $157^\circ \pm 4^\circ$ (90-0-67), т.е. 83%. Сила кулачного схвата на поврежденной руке – 83% от неповрежденной.

Примером может быть клиническое наблюдение.

Пациент И., 46 лет, набл. 34, и.б. № 2411/07, обратился на плановую консультацию с жалобами на ограничение движений и боли в левом локтевом суставе. При осмотре имеется отечность в области левого локтевого сустава, объем движений: сгибание-разгибание 75/35/0, супинация-пронация 25/10/15. На КТ консолидированный в неправильном положении оскольчатый перелом головки левой лучевой кости (рис. 8).

Выполнено эндопротезирование ГЛК слева (В.А. Калантырская). Движения в локтевом суставе после операции: сгибание-разгибание 115/10/0, супинация-пронация 45/50. Локтевой сустав стабилен (рис. 9).

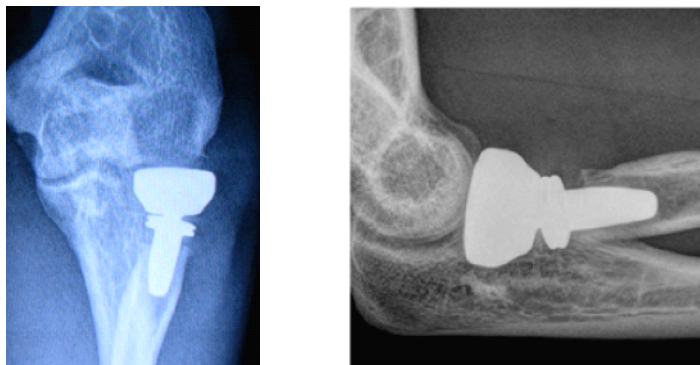


Рис. 9. Рентгенограммы после эндопротезирования ГЛК (набл. 34)

Через 8 месяцев после операции были жалобы на умеренные боли в локтевом суставе при нагрузках. Сустав стабилен. Объем движений: сгибание-разгибание 110/10/0, пронация-супинация 55/50. Работает на прежнем месте, катается на лыжах.

Лечение переломов проксимального отдела локтевой кости. С переломами проксимального отдела локтевой кости консервативно лечились 18 (14,5%) больных.

Анатомические и биомеханические особенности предплечья требуют идеального выравнивания длины локтевой кости, что в большинстве случаев возможно только при хирургическом лечении. **Оперативно лечились** 106 (85,4%), у 19 (15,3%) пациентов перелом проксимального отдела локтевой кости входил в структуру сочетанной и множественной травмы. У 38 (35,8%) произвели остеосинтез спицами и стягивающей петлей по Веберу. В 6 (5,6%) наблюдениях сочетанного перелома локтевого и венечного отростков остеосинтез по Веберу и винтом венечного отростка. При оскольчатых переломах проксимального отдела локтевой кости выполнен остеосинтез пластиной – 43 (40,5%), в 21 из них дополнительно выполнена фиксация фрагмента венечного отростка винтом. Этим восстановлена длина локтевой кости и анатомическая форма ее суставной поверхности.

Отдаленные результаты изучены у 73 пациентов. У всех произошло сращение переломов. Средняя амплитуда движений составила $118 \pm 12^\circ$.

Примером может быть следующее клиническое наблюдение.

Пациент В., 39 лет, госпитализирован 27.05.2001 через два часа после автодорожной травмы, с закрытым оскольчатым переломовывихом проксимального отдела локтевой кости и переломом головки лучевой кости. На вторые сутки выполнена открытая репозиция, остеосинтез проксимального отдела локтевой кости пластиной и остеосинтез головки лучевой кости винтами (В.А. Калантырская). Функциональный результат через 20 недель после операции (рис. 10).

Наблюдение иллюстрирует возможность восстановления хорошей функции локтевого сустава после тяжелого внутрисуставного перелома локтевой и лучевой костей при соблюдении разработанного нами протокола оперативного лечения и реабилитации.

Заключение. Переломы костей, образующих локтевой сустав (ЛС) составляют пятую часть всех повреждений скелета. Частым осложнением при консервативном лечении, некорректном внутреннем остеосинтезе и длительной иммобилизации этих переломов является контрактура сустава.

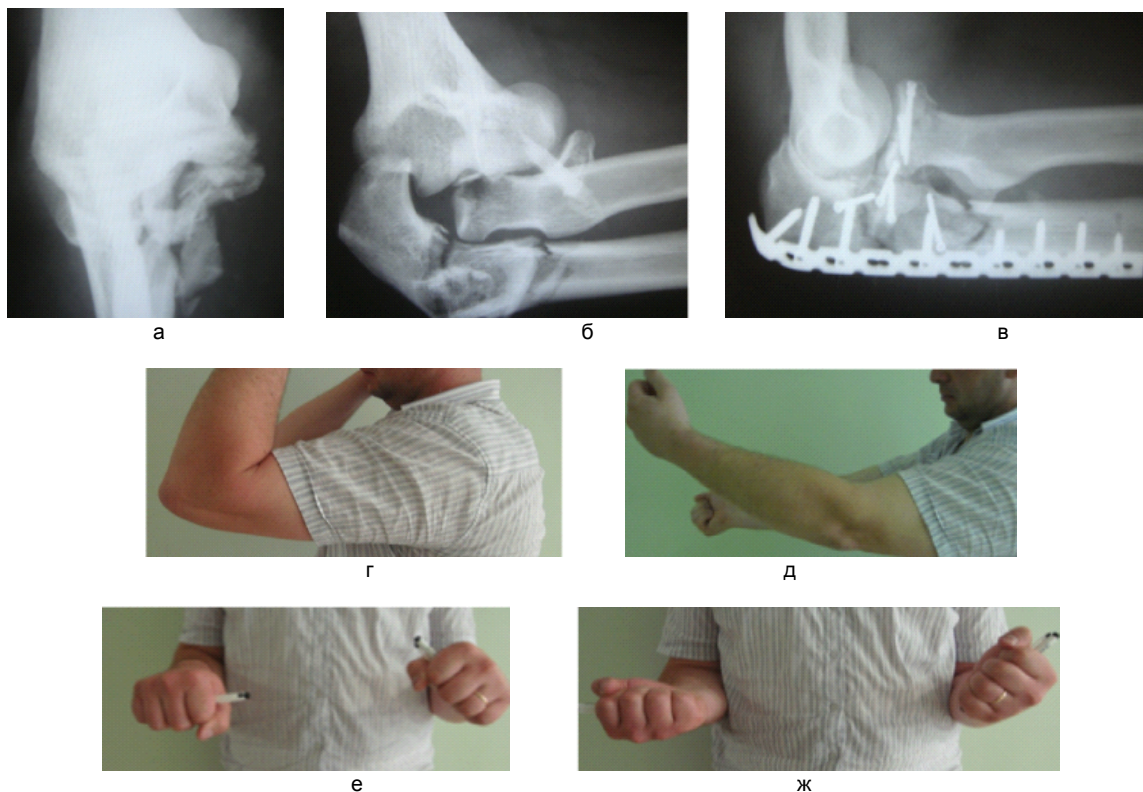


Рис. 10. Рентгенограммы локтевого сустава: а – прямая проекция; б – боковая, в – после операции, г, д, е, ж – функциональный результат через 20 недель

В современных отечественных периодических изданиях и руководствах по травматологии и ортопедии профилактике контрактур локтевого сустава после его повреждения уделяется недостаточно внимания, не сформированы четкие показания к консервативному и оперативному лечению, не изложена техника современной должной внутренней фиксации внутри- и внесуставных переломов костей, образующих ЛС, не категорично указываются сроки до- и послеоперационной иммобилизации гипсовыми лонгетами, нет конкретных указаний по использованию современных ортезов. По мнению многих авторов, активные ранние движения играют важнейшую роль в восстановлении функции оперированного ЛС. Причем, если качество остеосинтеза таково, что требуется наружная иммобилизация, то исчезает сам смысл и преимущество оперативного метода.

В едином для г. Ярославля и области 432-х коечном травматологическом центре на базе КБ СМП им. Н.В. Соловьева с десятью специализированными отделениями лечение повреждений локтевого сустава было сосредоточено в отделении хирургии кисти и пластической хирургии. Это позволило унифицировать методику консервативного и оперативного лечения таких больных, выработать патогенетический подход к предупреждению контрактур и создать Протокол лечения около- и внутрисуставных повреждений ЛС. Из 79 больных, получивших консервативное лечение, отдаленные результаты изучены у 58(73,4%). Они были хорошими и отличными у 49(84,4%). Из 328 оперированных результаты изучены у 271(82,6%), они были хорошими и отличными у 234(86,3%). Ни один больной с травмой локтевого сустава, получивший своевременную специализированную помощь, не стал инвалидом.

Библиографический список

1. Бабовников, А.В. Диагностика и лечение переломов костей образующих локтевой сустав: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М. – 2008.
2. Wilk, K., Reinold M., Andrews J. Rehabilitation of the throwers elbow // Clin.Sports. – М. – 2004. – № 23.
3. Morrey, B.F. The posttraumatic stiff elbow / B.F. Morrey, S. Tanaka // Clin. Orthop. Rel. Res. – 2009. – № 431.
4. Smith, J. Principles of Elbow Rehabilitation / J. Smith, B.F. Morrey, J.S. Sotelo. – 2009. – by the Mayo Clinic.
5. Hotchkiss, R.N. Fractures and dislocation of the elbow. In: Rockwood and Green's Fractures in adult. – Philadelphia. – 2005. – 4ed.- Vol.1.
6. Evans, P.J. Hoyer 2009. Prevention and Treatment of Elbow Stiffness / P.J. Evans, S. Nandi, H.A. Maschke // J Hand Surg. – 2009. – Vol-34A.
7. Скороглазов, А.В. Лечение внутрисуставных переломов дистального отдела плечевой кости / А.В. Скороглазов, Е.А. Литвина, Д.С. Морозов // Лечебное дело. – 2008. – № 3.
8. McKee, M.D., Jupiter J.P. Fractures of the Distal Humerus. In Browner B.D., Skeletal Trauma, Basic Science, Management and Reconstruction: 4th ed. 2- Volume: Saunders. – 2008.

Bibliography

1. Babovnikov, A.V. Diagnostika i lechenie perelomov kostey obrazuyuykhkh loktevoy sustav: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. – М. – 2008.
2. Wilk, K., Reinold M., Andrews J. Rehabilitation of the throwers elbow // Clin.Sports. – М. – 2004. – № 23.
3. Morrey, B.F. The posttraumatic stiff elbow / B.F. Morrey, S. Tanaka // Clin. Orthop. Rel. Res. – 2009. – № 431.
4. Smith, J. Principles of Elbow Rehabilitation / J. Smith, B.F. Morrey, J.S. Sotelo. – 2009. – by the Mayo Clinic.
5. Hotchkiss, R.N. Fractures and dislocation of the elbow. In: Rockwood and Green's Fractures in adult. – Philadelphia. – 2005. – 4ed.- Vol.1.
6. Evans, P.J. Hoyer 2009. Prevention and Treatment of Elbow Stiffness / P.J. Evans, S. Nandi, H.A. Maschke // J Hand Surg. – 2009. – Vol-34A.
7. Skoroglyadov, A.V. Lechenie vnutrisustavnykh perelomov distalnogo otdela plechevoy kosti / A.V. Skoroglyadov, E.A. Litvina, D.S. Morozov // Lechebnoe delo. – 2008. – № 3.
8. McKee, M.D., Jupiter J.P. Fractures of the Distal Humerus. In Browner B.D., Skeletal Trauma, Basic Science, Management and Reconstruction: 4th ed. 2- Volume: Saunders. – 2008.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 613.62:616-082]: 616.72

Karmanovskaya S.A., Shpagina L.A., Drobyshev V.A. EFFICIENT USE OF REHABILITATION METHODS IN COMPLEX TREATMENT OF PROFESSIONAL OSTEOARTHRITIS. Based on the study of the dynamics of laboratory and instrumental indices in patients with different phenotypes professional arthrosis the effectiveness of introduction into the rehabilitation inclusion complexes of a magnetolaser therapy and therapeutic exercises in the form of lower levels of Pro-inflammatory cytokines and improvement of microcirculation in the affected joints is shown.

Key words: osteoarthritis of professional genesis, laser therapy, cytokines, microcirculation, laser Doppler fluometry.

С.А. Кармановская, канд. мед. наук, зав. поликлиникой ГБУЗ НСО «ГКБ№2», E-mail: skarmanovskaya@mail.ru; clinic@muzgkb2.ru; **Л.А. Шпагина**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. госпитальной терапии и медицинской реабилитации ГБОУ ВПО «Новосибирский медицинский университет» Минздрава России; **В.А. Дробышев**, д-р мед. наук, проф. каф. госпитальной терапии и медицинской реабилитации ГБОУ ВПО «Новосибирский медицинский университет» Минздрава России, E-mail: clinic@muzgkb2.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В КОМПЛЕКСНОМ ЛЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ АРТРОЗОВ

На основе изучения динамики лабораторных и инструментальных показателей у больных с различными фенотипами профессиональных артрозов показана эффективность включения в комплекс лечения магнитолазерной терапии и лечебной гимнастики в виде снижения уровня провоспалительных цитокинов и улучшения показателей микроциркуляции в пораженных суставах.

Ключевые слова: остеоартроз профессионального генеза, магнитолазерная терапия, цитокины, микроциркуляция, лазерная доплеровская флоуметрия.

В структуре заболеваний костно-мышечной системы остеоартрозы (ОА) крупных суставов составляют около 20% случаев [1]. Как правило, развитию патологических процессов в структуре сустава способствуют механические перегрузки, ухудшение

кровотока и дистрофические процессы в ишемизированных тканях, дегенеративных изменений в хрящевой ткани [2; 3]. Работами последних лет показано, что повреждение хондроцита связано с активацией рецепторов к интерлейкину ИЛ-1, фиб-

ронектину, лептину, запускающих синтез провоспалительных и деструктивных медиаторов, опосредованную белками ядерного фактора транскрипции NF- κ B [4].

Остеоартроз имеет важное социально-экономическое значение, так как выявляется среди трудоспособного населения, что в условиях увеличения среднего возраста работающих, диктует необходимость увеличения трудового долголетия [5].

Стандарт оказания медицинской помощи больным с поражениями крупных суставов (приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 561 от 21.07.06), предусматривает применение ненаркотических анальгетиков, нестероидных противовоспалительных препаратов, местных анестетиков, препаратов для нормализации микроциркуляции и метаболизма в мышечной ткани, психотропных средств, адаптогенов и поливитаминов [6]. Основным недостатком лекарственной терапии являются побочные эффекты от вводимых препаратов, что делает актуальным разработку эффективных методов коррекции морфофункциональных нарушений у больных с профессиональными артрозами [7].

В работах В.И. Козлова (2001) показано, что магнитолазерная терапия (МЛТ) вызывает каскад процессов, включающих активацию микроциркуляторного русла, стимуляцию окислительно-восстановительных реакций с реституцией метаболической активности клеток регенерирующих тканей [8]. При этом, в фибробластах возрастает объем зернистой эндоплазматической сети и комплекса Гольджи, усиливается коллагенообразование, что опосредует восстановление соединительнотканного каркаса, регуляторной функции макро- и микрофагов, плазматических и тучных клеток [9]. Подобные метаболические сдвиги способствуют достижению противовоспалительного, спазмолитического, трофического и гемокорригирующего эффектов [10]. Позитивное влияние на состояние биомеханики опорно-двигательного аппарата оказывает мануальная терапия, в том числе, специальная лечебная гимнастика, включающая приемы постреципрокной, постизометрической и аутопостизометрической релаксации [11].

В литературе недостаточно работ, посвященных исследованию эффективности комплексной медицинской реабилитации, включающей физиотерапию и лечебную гимнастику у пациентов с профессиональными поражениями крупных суставов [12].

Цель исследования. Изучить влияние магнитолазерной терапии и специальной лечебной гимнастики на уровни провоспалительных цитокинов и состояние микроциркуляторного русла, в комплексном лечении больных с различными фенотипами профессионального артроза.

Материал и методы. Обследовано 97 мужчин в возрасте $49,4 \pm 3,8$ лет с поражением опорно-двигательного аппарата, разделенных на три группы: 1-я группа (28 чел.) с ОА коленных суставов II степени, 2-я группа (33 чел.) – с ОА коленных суставов профессионального генеза и 3-я группа (36 чел.) – с сочетанием вибрационной болезни (ВБ) I степени и ОА коленных суставов. По характеру трудовой деятельности больные 2-й группы являлись фрезеровщиками; 3-й группы – слесарями-сборщиками, фрезеровщиками, средний стаж работы пациентов составил $18,1 \pm 3,1$ года. Группу контроля составили 30 здоровых мужчин-разнорабочих. Все обследованные были сопоставимы по возрасту и производственному стажу. В исследование не включались лица с нестабильной стенокардией, сердечной недостаточностью ФК II стадии и выше по NYHA (1994), дыхательной недостаточностью II–III ст., фибрилляцией предсердий, ожирением, сахарным диабетом, диффузными заболеваниями соединительной ткани, нарушениями развития костно-суставного аппарата, воспалительными заболеваниями костно-суставной системы.

Всем пациентам проводилось рентгенологическое обследование коленных суставов на цифровом рентгенодиагностическом комплексе Siemens Luminos RF., состояние хрящевого компонента коленного сустава оценивалось при ультразвуковом исследовании на аппарате LOGIC 400 (США). Содержание цитокинов в сыворотке крови определяли методом иммуноферментного анализа с использованием наборов готовых реактивов «альфа-ФНО – ИФА – БЕСТ», «Интерлейкин-8 – ИФА – БЕСТ», «Интерлейкин-6 – ИФА – БЕСТ», (ЗАО «Вектор-Бест», Россия).

Оценка регуляции кровотока в микроциркуляторном русле (МЦР) проводилась методом лазерной доплеровской флоуметрии (ЛДФ) на лазерном анализаторе скорости поверхностного капиллярного кровотока ЛАКК-01 (НПП «Лазма», Россия), на

длине волны 0,63 мкм. Измерения проводились на 1 пальце подошвенной поверхности стопы после предварительной адаптации к температуре помещения. полного физического покоя после предварительной адаптации к температуре в помещении (20–22 °C) при положении лежа на спине. В течение 3 мин проводилась запись кровотока пациента в состоянии покоя, далее доплерограмма подвергалась компьютерной обработке с вычислением среднего значения показателя микроциркуляции (ПМ), среднеквадратического отклонения и коэффициента вариации (Kv). После записи исходного кровотока проводились функциональные пробы – дыхательная и окклюзионная. На основании дыхательной пробы оценивалось снижение кровотока в ответ на активацию симпатической нервной системы, окклюзионная проба определяла уровень биологического нуля, соответствующего ПМ в отсутствии артериального притока. Резервные возможности микроциркуляторного русла изучались по увеличению кровотока во время реактивной гиперемии. Рассчитывался показатель резерва капиллярного кровотока (РКК), оценивающий отношение максимального значения ПМ во время постокклюзионной гиперемии к его исходному значению. После проведения анализа исходной доплерограммы и расчета функциональных проб определялся гемодинамический тип микроциркуляции. ПМ измеряется в условных единицах и был пропорционален скорости движения эритроцитов (Vэ), величине гематокрита (Ht) в микрососудах и количеству функционирующих капилляров (Nк) в исследуемом участке кожи.

Пациенты 1-й группы получали базисный комплекс лечения, который включал: медикаментозную терапию (мовалис 30 мг/сутки, мидокалм 150 мг/сутки – в течение 14 дней), а также – 14 сеансов сегментарно-рефлекторного массажа, проводимых 1 раз в день. Больные с профессиональными ОА (2-я группа), в дополнение к базовой схеме лечения, занимались индивидуально подобранной специальной лечебной гимнастикой (СЛГ). В 3-й группе, вследствие коморбидности патологии (ОА в сочетании с вибрационной болезнью), базовая терапия была усилена магнитолазерной терапией и СЛГ.

Магнитолазерную терапию проводили от аппарата «Мустанг-022 БИО» (ПЛЦ «Техника», Россия). Методика сочетала локальное воздействие на пораженный сустав, облучение рефлекторно-сегментарных зон и лазеропунктуру биологически активных точек – БАТ (Буйлин В.А., 2002). Использовалось инфракрасное лазерное излучение в импульсном режиме с частотой 80 Гц. Воздействие на коленный сустав проводилось по «встречной» методике при поперечном расположении двух матричных излучателей, облучение паравerteбральных зон в количестве 4 на уровне L5-S1 сегментов спинного мозга – контактно стабильно. Интенсивность лазерного излучения устанавливалась на отметке 5-7 Вт, использовались магнитные насадки с индукцией по 50 мТл, время воздействия на одно поле варьировало в пределах 30 – 120 с от 1 к 14 процедуре.

Лазеропунктура проводилась от излучателя ЛО2 с акупунктурной насадкой при мощности излучения 3-5 Вт в импульсе, с экспозицией 20 с на БАТ общего действия (GI 4, E 36, VG 14, RP6, VC 12). Процедуры проводились ежедневно, курс составлял 14 сеансов. Для активизации антиноцицептивной системы в сегментарном аппарате, комплекс лечебных мероприятий через 20 минут после сеанса магнитолазерной терапии дополнялся специальной лечебной гимнастикой – СЛГ (Иванов Г.А., 2003), которая включала приемы постизометрической и постреципрокной релаксации [11]. Процедуры проводились ежедневно на протяжении 14 дней.

Период лечения и наблюдения составлял 6 месяцев, при этом двухнедельные курсы МЛТ и специальной лечебной гимнастики повторялись каждые три месяца. Оценка эффективности лечебных мероприятий проводилась спустя 6 месяцев, по завершении трех реабилитационных курсов, установленных для каждой группы больных. Лечебно-оздоровительные мероприятия выполнялись после подписания больными информированного согласия, на выполнение научно-исследовательских работ было получено разрешение локального этического комитета.

Статистическая обработка полученных данных выполнялась на персональном компьютере с использованием статистического пакета SPSS 11.5. Для оценки показателей критерия значимости различий между группами использовались непараметрические методы: Колмогорова-Смирнова, угловой критерий Фишера. Сравнительные внутригрупповые оценки результатов до и после лечения проводились по критерию Вилкоксона. Помимо

Таблица 1

Показатели маркеров воспаления в группах пациентов с остеоартрозом в динамике наблюдения (М ± m)

| Показатель | 1-я группа (n =28) | | 2-я группа (n =33) | | 3-я группа (n =36) | | Группа контроля (n =30) |
|--|-----------------------|------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|-------------------|-------------------------------|
| | До лечения | После лечения | До лечения | После лечения | До лечения | После лечения | |
| Фактор некроза опухолей (TNF- α) пкг/мл | 40,56± 2,18* | 35,71± 2,54 | 37,24± 1,96 | 33,42± 2,14 | 44,61± 2,12 | 34,25± 3,7^ | 31,51± 1,89 |
| Интерлейкин 1β (IL- 1β) пкг/мл | 19,23± 1,96* | 16,55± 2,08 | 18,79 ± 2,26* | 15,54 ± 2,48 | 20,16± 1,32 | 16,14± 1,88^ | 14,12± 2,56 |
| Интерлейкин -6 (IL-6), Е/мл | 20,52± 1,82* | 16,84± 1,96 | 19,12 ± 2,12 | 16,30 ± 2,53 | 21,36± 1,67 | 15,63± 2,91^ | 10,76± 3,14 |
| Интерлейкин -8 (IL- 8)Е/мл | 163,82± 13,72* | 156,9± 14,18 | 161,56± 3,62 | 150,33± 4,17 | 167,92± 3,28 | 152,75± 14,60 | 149,81± 14,23 |
| Фибронектин мкг/мл | 342,64± 15,63* | 330,2± 17,11 | 368,54± 14,96 | 321,82± 15,53^ | 386,92± 14,86 | 316,65± 15,17^ | 268,74± 14,58 |

Примечание: * – уровень значимости различий с группой контроля ($p < 0,05$);^ – уровень значимости различий внутри групп ($p < 0,05$).

этого использовался метод вариационной статистики: вычисление средней арифметической (М) и её ошибки (m), и параметрический метод оценки достоверности различий показателей между группами по критерию Стьюдента (t). Уровень статистической значимости был принят за 0,05.

Результаты и обсуждение. При изучении цитокинового статуса было установлено следующее (таблица 1): исходно у обследованных больных было выявлено достоверное ($p < 0,05$) повышение содержания TNF-α, а наибольшие изменения отмечались у пациентов с сочетанной патологией (ВБ и ОА) и пациентов с первичным остеоартрозом коленного сустава (в 1,4 и 1,28 раза выше, чем в группе контроля, $p < 0,05$). Кроме этого, в 3-й группе больных было установлено превышение в 1,14 раза от контрольных цифр уровня IL-1β ($p < 0,05$), односторонние изменения были получены по содержанию в крови IL-6 и IL-8. Показатели содержания в сыворотке фибронектина – острофазного белка воспаления, характеризующего и свертывающую способность крови, оказались наиболее высокими в группах больных с профессиональными ОА и сочетанными формами патологии (ВБ и ОА) и превышали контрольные параметры в 1,37 и 1,44 раза соответственно ($p < 0,05$).

Полученные данные указывали на наличие вялотекущего воспалительного процесса, влияющего на деградацию хрящевой ткани, у больных с профессиональными поражениями суставов.

По завершении периода наблюдения в исследуемых группах были выявлены позитивные изменения, в наибольшей степени выраженные в 3-й группе больных, чье лечение было оптимизировано МЛТ, направленной на усиление микроциркуляции и активацию метаболических процессов в тканях с пораженных суставов [8,9]. Наибольшая динамика была зафиксирована в отношении фибронектина, уровень которого в сыворотке крови снизился в 1,22 раза ($p < 0,05$) и приблизился к контрольным цифрам. Односторонняя динамика была получена и во 2-й группе больных, где содержание фибронектина уменьшилось в 1,14 раза от исходного. Наименьшие сдвиги – 1,03 раза ($p > 0,05$) были обнаружены у больных 1-й группы, в лечении которых был использован только базовый лечебный комплекс. Идентичные изменения были выявлены в показателях других провоспалительных цитокинов: так содержание в крови TNF-α имело понижающую направленность и скорректировалось от исходных значений к завершению периода наблюдения в 1-й группе в 1,14 раза, во 2-й – в 1,1 раза, тогда как в 3-й группе – в 1,3 раза ($p < 0,05$). При изучении динамики интерлейкина IL- 1β также было выявлено снижение его уровней в 1-й, 2-й и 3-й группах в 1,16; 1,2 и 1,24 раза соответственно ($p < 0,05$). В отношении IL-6 и IL-8 изменения в различных группах носили аналогичный характер.

По окончании реабилитационных курсов оказалось, что показатели базальной микроциркуляции увеличились в 1,8 раза

Таблица 2

Изменение показателей периферической микроциркуляции в группах пациентов с остеоартрозом в динамике наблюдения (М ± m)

| | 1-я группа (n =28) | | 2-я группа (n =33) | | 3-я группа (n =36) | | Группа контроля (n =30) |
|----------------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| | до лечения | после лечения | до лечения | после лечения | до лечения | после лечения | |
| ПМ пф. ед. | 2,3 ± 0,31 | 4,4 ± 1,3 | 2,5 ± 1,3 | 3,9 ± 0,6 | 2,6 ± 1,6 | 4,6 ± 1,60* ^o | 5,3± 0,37 |
| LF | 3,46± 0,35 | 3,60± 0,47 | 3,48± 0,39 | 3,63± 0,50 | 3,50± 0,4* | 4,24± 0,4* | 4,56± 0,32 |
| LF | 1,56± 0,15 | 1,56± 0,14 | 1,57± 0,12 | 1,57± 0,10 | 1,58± 0,1 | 1,6± 0,12 | 1,82± 0,16 |
| СКО, пф. ед. | 4,2 ± 0,51 | 4,2 ± 0,41 | 4,20 ± 0,31 | 4,20 ± 0,26 | 4,30± 0,41 | 5,16 ± 0,40* ^o | 5,86± 0,36 |
| Коэффициент вариации, % | 49,62 ± 1,80 | 47,62 ± 1,61 | 48,80 ± 2,42 | 47,01 ± 2,3 | 49,90 ± 1,80 | 35,5 ± 2,01* ^o | 29,2 ± 1,96 |
| ИЭМ, усл. ед. | 0,70 ± 0,09 | 0,87 ± 0,09 | 0,61 ± 0,08 | 0,81 ± 0,12 | 0,70 ± 0,07 | 1,47 ± 0,10* | 1,59 ± 0,19 |
| ДП РКК, % | 48,56 ± 2,65 | 43,67 ± 2,42 | 49,02 ± 2,81 | 44,12 ± 2,38 | 47,58 ± 2,52 | 25,78 ± 2,34* ^o | 21,88± 0,62 |

Примечание: ^o – критерий значимости различий внутри групп; * – критерий значимости различий между группами ($p < 0,05$); ПМ – периферическая микроциркуляция; LF – вазомоторные колебания; CF – пульсовые колебания; ДП РКК – резерв капиллярного кровотока при проведении дыхательной пробы; ИЭМ – индекс эффективности микроциркуляции; СКО – среднеквадратичное отклонение.

($p < 0,05$) в 3-й группе, чье лечение было дополнено МЛТ и специальной лечебной гимнастикой, тогда как у обследованных в других групп показатели достоверно не изменились (таблица 2). После лечения у больных в 3-й группе зафиксировано увеличение амплитуды медленных вазомоторных колебаний (LF) в 1,2 раза, что свидетельствовало об антиспастическом влиянии немедикаментозных методов лечения в отношении артериол. Параметры амплитуды пульсовых колебаний (CF) возросли в основной группе с $1,56 \pm 0,10$ перф. ед. исходно до $1,6 \pm 0,12$ перф. ед., ($p < 0,05$), что свидетельствовало об уменьшении спазма артериол и увеличении притока крови. В группе больных, получавших только базовый комплекс лечения или его комбинацию со специальной лечебной гимнастикой, показатели LF и CF существенных изменений в динамике наблюдения не имели.

После проведенного лечения у больных в 3-й группе индекс эффективности микроциркуляции вырос в 2,1 ($p < 0,05$) раза и составил $1,47 \pm 0,10$ усл. ед., тогда как в 1-й и 2-й группах этот показатель увеличился всего в 1,3 ($p > 0,05$) и 1,2 ($p > 0,05$) раза соответственно. О восстановлении активных вазомоторных механизмов у пациентов 3-й группы, лечившихся с применением

МЛТ и специальной лечебной гимнастики, свидетельствовало увеличение показателя СКО в 1,2 раза ($p < 0,05$) и снижение коэффициента вариации в 1,4 раза ($p < 0,05$), тогда как в других группах больных с ОА эти показатели достоверно не изменились.

Показатель резерва капиллярного кровотока (РКК) при проведении дыхательной пробы снизился к завершению исследования у всех пациентов, но в 3-й группе – на 47,5 %, что указывало на уменьшение спазма приносящих сосудов. В 1-й и 2-й группах коррекция показателя имела менее выраженный характер и составила только 10,3 % ($p > 0,05$).

Таким образом, оптимизация комплексного лечения больных с профессиональными поражениями крупных суставов, применением магнито-лазерной терапией и специальной лечебной гимнастикой, оказывает положительное влияние на показатели цитокинового статуса и состояние микроциркуляторного русла у лиц с сочетанными формами заболеваний – остеоартрозом крупных суставов и вибрационной болезнью, в генезе которых значимую роль играют микроангиопатии в сочетании с асептическим воспалением.

Библиографический список

1. Насонова, В.А. Остеоартроз и ожирение: клинко-патогенетические взаимосвязи // Профилактическая медицина. – 2011. – № 1.
2. Aspden, R., Scheven B., Hutchison J. Osteoarthritis as a systemic disorder including stromal cell differentiation and lipid metabolism. – Lancet, 2001.
3. Kuttner, K., Goldberg V.M. Osteoarthritic disorders. Rosemont. – Am Acad Orthopaedic Surg, 1995.
4. Tedgui, A., Mallat Z. Cytokines in atherosclerosis: pathogenic and regulatory pathways // Physiol. Rev. – 2006: 86:515-581.
5. Косарев, В.В. Профессиональные болезни / В.В. Косарев, С.А. Бабанов // Справочник поликлинического врача. – 2011. – № 4.
6. Наумов, А.В. Остеоартрит – стратегия решений: взгляд с высоты современных знаний / А.В. Наумов, М.М. Шамуилова // Consilium medicum. – 2012. – № 2. – Т. 14.
7. Данилов, А.Б. Алгоритм выбора лекарственной формы нестероидного противовоспалительного препарата // Лечащий врач. – 2010. – № 7.
8. Козлов, В.И. Фотобиостимуляция – основа лазерной терапии // Использование лазеров для диагностики и лечения заболеваний: научно-информ. сб. – М., 2001. – Вып. 3.
9. Клебанов, Г.И. К вопросу о механизме лечебного действия низкоинтенсивного лазерного излучения / Г.И. Клебанов, М.В. Крейнина, Е.А. Полтанов // Бюл. экспер. биол. и медицины. – 2001. – № 3. – Т. 131.
10. Буйлин, В.А. Низкоинтенсивная лазерная терапия с применением матричных импульсных лазеров. – М., 2000.
11. Иваничев, Г.А. Мануальная терапия. Руководство. – М., 2003.
12. Измеров, Н.Ф. Перспективы развития высокотехнологичной помощи в профессиональной клинике / Н.Ф. Измеров, Л.А. Шпагина, Л.А. Паначева [и др.] // Медицина труда и промышленная экология. – 2011. – № 1.
13. Lequesne, M., Mery C., Samson M. Indexes of severity for osteoarthritis of the hip and knee. Validation-Value in comparison with other assessment test. – Scand.J.Rheum, 1987: 65:85-89.

Bibliography

1. Nasonova, V.A. Osteoartroz i ozhirenie: kliniko-patogeneticheskie vzaimosvyazi // Profilakticheskaya medicina. – 2011. – № 1.
2. Aspden, R., Scheven B., Hutchison J. Osteoarthritis as a systemic disorder including stromal cell differentiation and lipid metabolism. – Lancet, 2001.
3. Kuttner, K., Goldberg V.M. Osteoarthritic disorders. Rosemont. – Am Acad Orthopaedic Surg, 1995.
4. Tedgui, A., Mallat Z. Cytokines in atherosclerosis: pathogenic and regulatory pathways // Physiol. Rev. – 2006: 86:515-581.
5. Kosarev, V.V. Professionalniye bolezni / V.V. Kosarev, S.A. Babanov // Spravochnik poliklinicheskogo vracha. – 2011. – № 4.
6. Naumov, A.V. Osteoartrit – strategiya resheniy: vzglyad s vihsotih sovremennikh znaniy / A.V. Naumov, M.M. Shamilova // Consilium medicum. – 2012. – № 2. – Т. 14.
7. Danilov, A.B. Algoritm vikhora lekarstvennoy formih nesteroidnogo protivovospalitel'nogo preparata // Lechatiyi vrach. – 2010. – № 7.
8. Kozlov, V.I. Fotobiostimulyatsiya – osnova lazernoy terapii // Ispol'zovanie lazerv dlya diagnostiki i lecheniya zabolevaniy: nauchno-inform. sb. – М., 2001. – Vihp. 3.
9. Klebanov, G.I. K voprosu o mekhanizme lechebnogo deystviya nizkointensivnogo lazernogo izlucheniya / G.I. Klebanov, M.V. Kreynina, E.A. Poltanov // Byul. ehksper. biol. i medicinih. – 2001. – № 3. – Т. 131.
10. Buyilin, V.A. Nizkointensivnaya lazernaya terapiya s primeneniem matrichnikh impulsnikh lazerv. – М., 2000.
11. Ivanchikov, G.A. Manual'naya terapiya. Rukovodstvo. – М., 2003.
12. Izmerov, N.F. Perspektiv razvitiya vihsokotekhnologichnoy pomoti v professional'noy klinike / N.F. Izmerov, L.A. Shpagina, L.A. Panacheva [i dr.] // Medicina truda i promishlennaya ehkologiya. – 2011. – № 1.
13. Lequesne, M., Mery C., Samson M. Indexes of severity for osteoarthritis of the hip and knee. Validation-Value in comparison with other assessment test. – Scand.J.Rheum, 1987: 65:85-89.

Статья поступила в редакцию 20.02.14

УДК 612

Shcherbakov I.V., Li S.S., Oreshaka O.V., Skorichenko T.V. **ESTROGEN DEFICIENCY AS A FACTOR OF GERMINATION OF WOMEN'S STOMATOLOGICAL HEALTH.** The results of the research of organs and tissues of mouth cavities of women in the period of surgical menopause of presurgical treatment in 3, 6 and 12 months after the treatment are presented in the article. The research has shown that the breakdown of core indicators characterizing the stomatological state takes place in the setting of estrogen deficiency.

Key words: surgical menopause, stomatological state, hypostrogenism.

И.В. Щербаков, аспирант каф. ортопедической стоматологии Алтайского гос. медицинского университета, г. Барнаул, E-mail: Gri5689@yandex.ru; **С.С. Ли**, ординатор каф. ортопедической стоматологии Алтайского гос. медицинского университета, г. Барнаул, E-mail: seregalee@mail.ru; **О.В. Орешака**, д-р мед. наук, проф. каф. ортопедической стоматологии Алтайского гос. медицинского университета, г. Барнаул; **Т.В. Скориченко**, канд. мед. наук, зав. гинекологическим отделением КГБУЗ «Краевой клинической больницы», г. Барнаул, E-mail: Gri5689@yandex.ru

ДЕФИЦИТ ЭСТРОГЕНОВ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЖЕНЩИН

В статье представлены результаты исследования стоматологического статуса у женщин с хирургической менопаузой до оперативного лечения через 3, 6 и 12 месяцев после него. Исследование показало, что резкий дефицит эстрогенов приводит к существенным изменениям основных показателей стоматологического статуса.

Ключевые слова: хирургическая менопауза, стоматологический статус, гипозэстрогения.

Состояние и функционирование различных систем человеческого организма во многом определяется его гормональным фоном [1]. Гипозэстрогения у пациенток, особенно выраженная в результате хирургической менопаузы, играет роль пускового фактора в развитии комплекса метаболических нарушений в различных органах и тканях, в том числе и в зубочелюстной системе [2; 3].

Доказана взаимосвязь дефицита половых стероидов и изменений показателей стоматологического статуса у женщин [4; 5]. Однако динамика стоматологических нарушений, возникающих у пациенток сразу после хирургической менопаузы, а также на последующих этапах по сравнению с исходным состоянием до оперативного лечения до конца не изучена.

Цель исследования. Изучить в динамике влияние дефицита эстрогенов на состояние основных клинико-лабораторных показателей стоматологического статуса у женщин, возникающего в результате хирургической менопаузы.

Материалы и методы исследования. Объектом исследования стали 23 женщины с хирургической менопаузой в возрасте 45-56 лет. В группу сравнения вошло 20 относительно здоровых женщин, пременопаузального возраста (45-53). Наблюдение пациенток проводилось до и через 3, 6 и 12 месяцев после оперативного лечения.

Определяли гигиеническое состояние полости рта по индексу Грина-Вермиллиону (1964), кариесогенность зубного налета по Хардвигу-Мэнлоу в модификации В.Б. Недосеко (1991), тест эмалевой резистентности по В.Р. Окушко в собственной модификации (2011). Распространенность воспалительного процесса в тканях пародонта оценивали по индексу ПМА в модификации Парма (1976), интенсивность по пробе Шиллера – Писарева, кровоточивость десен по индексу Мюллмана-Коуэлла (1975), рассчитывали комплексный пародонтальный индекс ММСИ (1987). Исследовались некоторые показатели слюнных желез: скорость саливации, вязкость ротовой жидкости по упрощенной методике Рединовой-Поздеевой (1994), pH. Оценка функционального состояния периферического кровообращения слизистой оболочки рта, проводилась методом лазерной доплеровской флоуметрии (ЛДФ), с помощью аппарата ЛАКК-02 (Россия, «ЛАЗМА») и программного обеспечения LDF 2.2. (версия

2.2.509.511, НПП ЛАЗМА). Определялся уровень в плазме крови фолликулостимулирующего (ФСГ), лютеинизирующего (ЛГ) гормонов, а также эстрадиола (Е2) и прогестерона (П).

Статистическая обработка материала проводилась с использованием программных средств Statistica 6.0 (StatSoft Inc., США), достоверность различия средних значений изучаемых параметров оценивалась по U-критерию Манна – Уитни, различия считались достоверными при $p < 0,05$. Корреляционную связь между изучаемыми параметрами оценивали с помощью теста ранговой корреляции Спирмана.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведенный анализ состояния гормонального фона показал, что после оперативного лечения происходит резкое снижение уровня наиболее биологически активного эстрогена – 17 β -эстрадиола (Е2). В ответ на выключение функции яичников снималось ингибирующее влияние эстрогенов на гипоталамо-гипофизарную систему по механизму отрицательной обратной связи. Это приводило к повышению продукции гонадотропных гормонов (ФСГ и ЛГ) (таблица 1).

Проведенное исследование показало, что у пациенток обследуемых групп в исходе не выявлялось значимых различий показателей, характеризующих состояние твердых тканей зубов. Однако после проведенного оперативного лечения на фоне абсолютной гипозэстрогении происходило ухудшение показателей гигиенического состояния полости рта, кариесогенности зубного налета, ТЭР-теста. Следует отметить, что изменения указанных показателей через 3 и 6 месяцев были менее выражены, чем на годовом этапе, когда они достигали максимальных значений (таблица 2).

В отсутствии ярко выраженной динамики со стороны состояния твердых тканей зубов уже в первые месяцы наблюдались существенные изменения тканей пародонта. В частности, регистрировалось выраженное увеличение кровоточивости десен по индексу Мюллмана-Коуэлла, что могло возникать в результате усиления проницаемости сосудистой стенки, если в исходе он составлял $0,63 \pm 0,16$ балла, то уже через 3 месяца, составил $1,25 \pm 0,19$ балла, и прогрессивно увеличивался до $1,51 \pm 0,18$ балла через 6 и $1,84 \pm 0,14$ балла через 12 месяцев. Увеличива-

Таблица 1

Уровень стероидных и гонадотропных гормонов в плазме крови женщин с хирургической менопаузой

| Обследуемые группы | | Е ₂ , пг/мл | ФСГ, МЕ/л | ЛГ, МЕ/л | Р, нмоль/л |
|-------------------------|------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------|
| Группа сравнения, n=20 | | 102,7 \pm 12,9 | 4,54 \pm 0,3 | 4,78 \pm 0,86 | 0,51 \pm 0,6 |
| Группа наблюдения, n=23 | Исход | 105,7 \pm 12,5 | 5,62 \pm 0,32 | 5,9 \pm 0,93 | 0,47 \pm 0,06 |
| | Через 3 месяца | 53,1 \pm 3,4 *** | 26,98 \pm 0,67 *** | 19,5 \pm 0,42 *** | 0,37 \pm 0,12 |
| | Через 6 месяцев | 54,6 \pm 3,8 *** | 31,57 \pm 0,88 *** | 26,89 \pm 0,7 *** | 0,47 \pm 0,23 |
| | Через 12 месяцев | 51,4 \pm 4,8 *** | 45,46 \pm 0,99 *** | 37,37 \pm 0,88 *** | 0,43 \pm 0,21 |

Примечание: в таблице указаны достоверные различия: * – относительно исходного уровня, ** – относительно группы сравнения (Mann-Whitney U-test, $p < 0,05$)

Таблица 2

Динамика изменений гигиены полости рта и состояния твердых тканей зубов у женщин с хирургической менопаузой

| Обследуемые группы | | Индекс гигиены Грина-Вермиллиона, баллы | Кариесогенность зубного налета, баллы | ТЭР-тест, баллы |
|--------------------------|---------------|---|---------------------------------------|-----------------|
| Группа сравнения (n=20) | | 0,86±0,19 | 1,61±0,49 | 4,09±0,73 |
| Группа наблюдения (n=23) | исход | 0,89±0,33 | 1,52±0,51 | 4,04±0,77 |
| | через 3 мес. | 0,96±0,22 | 1,74±0,45 | 4,35±0,83 |
| | через 6 мес. | 1,03±0,25* | 1,83±0,58 | 4,52±0,73 |
| | через 12 мес. | 1,45±0,28* ** | 2,48±0,51* ** | 6,48±0,59* ** |

Примечание: * – величины достоверно отличающиеся от группы сравнения (Mann-Whitney U-test, $p<0,05$) ** – величины достоверно отличающиеся от исходных (Mann-Whitney U-test, $p<0,05$)

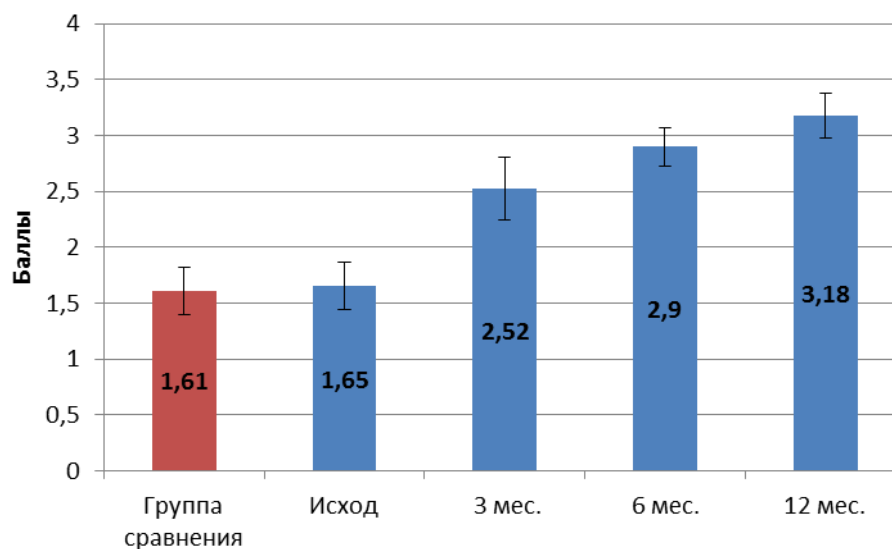


Рис. 1. Динамика значений комплексного пародонтального индекса у женщин с хирургической менопаузой

лась и распространенность воспалительного процесса по индексу РМА с $15,6\pm0,98\%$ в исходе до $20,18\pm1,23\%$ через 3 месяца, $23,2\pm1,2\%$ на полугодовом и $26,13\pm1,06\%$ на годовом этапе наблюдений.

Происходило усиление интенсивности воспалительного процесса по пробе Шиллера-Писарева, исходные значения составляли $1,04\pm0,21$ балла, через 3 месяца $2,0\pm0,3$ балла, через шесть месяцев $2,52\pm0,51$ и $2,91\pm0,29$ через год.

В итоге изменения со стороны тканей пародонта способствовали увеличению значений комплексного пародонтального индекса (рис. 1).

Анализ состояния микроциркуляторного русла, оцениваемого с помощью с доплерографического исследования, показал ухудшение основных гемодинамических параметров тканевого кровотока сосудов пародонта у пациенток после оперативного вмешательства на всех этапах наблюдений, но особенно через 3 месяца (таблица 3).

Как видно из таблицы тенденция к снижению перфузии тканей регистрировалась в большинстве исследуемых точек,

а в частности в области межзубных сосочков как в переднем, так и боковых отделах зубных рядов, что, скорее всего, связано с эндотелиальной дисфункцией на фоне дефицита эстрогенов, преобладанием спазма сосудов микроциркуляторного русла с развитием процессов ремоделирования сосудов в виде усиления регидности сосудистой стенки.

При исследовании функциональных параметров слюноотделения у пациенток после оперативного лечения, отмечалось достоверное снижение скорости секреции ротовой жидкости (рис. 2), на фоне повышения ее вязкости (рис. 3).

Колебания концентрации водородных ионов относительно исходного уровня $pH=7,08\pm0,29$ были незначительны на этапах в 3 месяца $pH=6,94\pm0,25$ и 6 месяцев $pH=6,89\pm0,3$ и находились в пределах нормы, но уже к двенадцатому месяцу наблюдений отмечалось достоверное увеличение кислотности ротовой жидкости $pH=6,52\pm0,27$.

Следует отметить, что выраженность стоматологических нарушений достоверно коррелировала с уровнем эстрогенов. Так наиболее тесной взаимосвязью с плазменной концентрацией

Таблица 3

Динамика значений показателя перфузии (М, пф. ед.) тканей пародонта

| Область исследования | Группа сравнения (n=20) | Группа наблюдения (n=23) | | | |
|--|-------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | Исход | Через 3 месяца | Через 6 месяцев | Через 12 месяцев |
| Резцовый сосочек | 28,22±1,97 | 27,54±1,98 | 24,3±1,91 *** | 23,36±1,77 *** | 20,6±1,72 *** |
| Межзубные сосочки в области передних зубов | 29,53±1,69 | 28,87±1,46 | 21,11±1,53 *** | 20,75±1,44 *** | 18,91±1,13 *** |
| Межзубные сосочки в области боковых зубов | 29,75±1,66 | 29,36±1,87 | 20,75±1,44 *** | 18,91±1,13 *** | 16,71±1,57 *** |

Примечание: в таблице указаны только достоверные различия: * – относительно исходного уровня, ** – относительно группы сравнения (Mann-Whitney U-test, $p<0,05$)

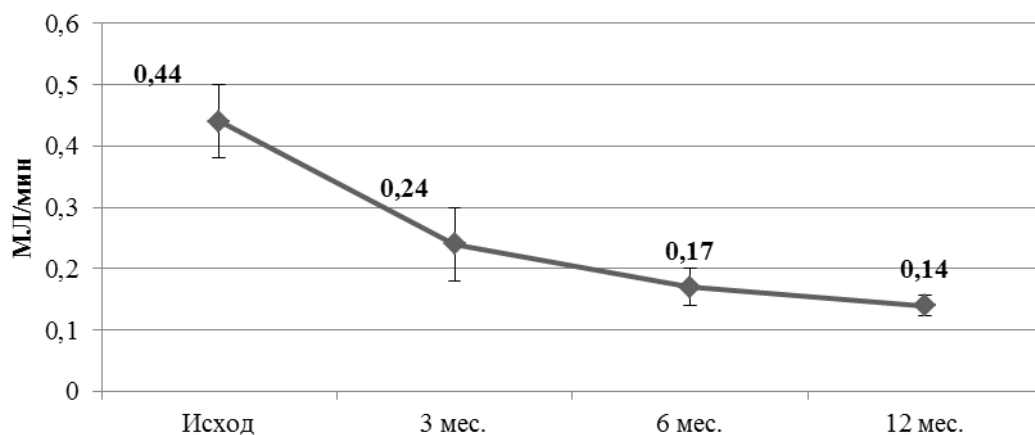


Рис. 2 Динамика значений скорости секреции ротовой жидкости у женщин с хирургической менопаузой

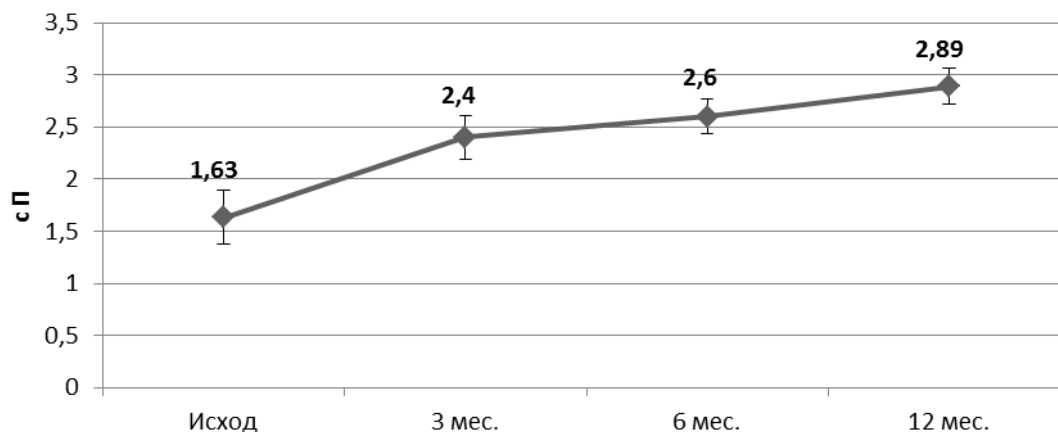


Рис. 3. Динамика значений вязкости ротовой жидкости у женщин с хирургической менопаузой

ей эстрадиола характеризовались, индекс PMA rs (E2, PMA) = – 0,54, вязкость rs (E2, вязкость) = – 0,56 и скорость секреции ротовой жидкости rs (E2, скорость секреции) = 0,52.

Заключение. Таким образом, в результате хирургической менопаузы возникающая абсолютная гипоестрогения, способствует дезадаптации организма женщины и приводит к ухудше-

нию ряда клинических и лабораторных показателей, характеризующих состояния органов и тканей полости рта. Причем, реакция со стороны тканей пародонта и слюнных желез носит ярко выраженный характер уже через три месяца после оперативного лечения, в то время как изменения со стороны твердых тканей зубов регистрируются в более поздние сроки.

Библиографический список

1. Покуль, Л.В. Многофакторность метаболических нарушений у женщин репродуктивного возраста в состоянии постовариектонии / Л.В. Покуль, И.Д. Евтушенко, Е.С. Жабина // Сибирский медицинский университет (Томск) // Бюллетень Сибирской медицины. – 2009. – № 3(8).
2. Орешака, О.В. Особенности стоматологического статуса у женщин с естественной и хирургической менопаузой / О.В. Орешака., В.Б. Недосеко [и др.] // Институт стоматологии. – 2003. – № 3(20).
3. Tuna, V., Alkie, I., Safiye, A.S. et al. Variations in blood lipid profile, thrombotic system, arterial elasticity and psychosexual parameters in the cases of surgical and natural menopause / V. Tuna et al. // The Australian & New Zealand Journal Of Obstetrics & Gynaecology. – 2010. – Vol. 50.
4. Кузнецова, О.Н. Динамика стоматологического статуса при лечении хронического генерализованного пародонтита у женщин с различным уровнем эстрадиола // Крымский терапевтический журнал. – 2009. – № 1(12).
5. Леонтьева, Е.Ю. Процессы минерализации и деминерализации эмали зубов у женщин с хирургической менопаузой // Институт стоматологии. – 2003. – № 1(18).

Bibliography

1. Pokulj, L.V. Mnogofaktornostj metabolicheskikh narushenij u zhenthin reproductivnogo vozrasta v sostoyanii postovariehktomii / L.V. Pokulj, I.D. Evtushenko, E.S. Zhabina // Sibirskij medicinskij universitet (Tomsk) // Byulletenj Sibirskoj medicinih. – 2009. – № 3(8).
2. Oreshaka, O.V. Osobennosti stomatologicheskogo statusa u zhenthin s estestvennoj i khirurgicheskoy menopauzoy / O.V. Oreshaka., V.B. Nedoseko [i dr.] // Institut stomatologii. – 2003. – № 3(20).
3. Tuna, V., Alkis, I., Safiye, A.S. et al. Variations in blood lipid profile, thrombotic system, arterial elasticity and psychosexual parameters in the cases of surgical and natural menopause / V. Tuna et al. // The Australian & New Zealand Journal Of Obstetrics & Gynaecology. – 2010. – Vol. 50.
4. Kuznecova, O.N. Dinamika stomatologicheskogo statusa pri lechenii khronicheskogo generalizovannogo parodontita u zhenthin s razlichnim urovnem ehstradiola // Krihmskijj terapevtichnij zhurnal. – 2009. – № 1(12).
5. Leontjeva, E.Yu. Processih mineralizacii i demineralizacii ehmal zubov u zhenthin s khirurgicheskoy menopauzoy // Institut stomatologii. – 2003. – № 1(18).

Статья поступила в редакцию 10.03.14

Раздел 7

СОЦИОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 316.6

Burlyayeva V.A. Chebanov K.A. PROBLEMS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTER IN MODERN SOCIETY. The authors of the article conducted research to identify the main social and psychological problems of the modern society, the knowledge of which gives an impetus for drawing up the programs directed to psychological support, adaptation, youth socialization by the faculty in both higher educational institutions, and educational institutions.

Key words: individual, society, socialization, society, social and psychological problems.

В.А. Бурляева, д-р социол. наук, проф., зав. каф. профессионального обучения ГАОУ ВПО «Невинномысский гос. гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск,

E-mail: filimonuk.l@rambler.ru; **К.А. Чебанов**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. электроэнергетики ГАОУ ВПО «Невинномысский гос. гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск,

E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Авторами статьи проведено исследование, направленное на выявление основных социально-психологических проблем современного общества, знание которых дает толчок для составления программ, направленных на психологическую поддержку, адаптацию, социализацию молодежи профессорско-преподавательским составом, как высших учебных заведений, так и общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: индивид, общество, социализация, социум, социально-психологические проблемы.

Временной фактор играет роль не только при попытке выявления законов социального и психологического развития, но и непосредственно влияет на изменение облика конкретного общества. В реальности общество предстает в виде конкретной страны, т.е. совокупности определенной территории, ее населения и конкретной государственной формы управления с присущими ей культурно-историческими традициями, своеобразным историческим путем развития, особой системой ценностных ориентаций и т.д. [1].

Современное общество с его многоплановостью, структурированием, политизацией несомненно «рождает» проблемы у конкретных людей. Но необходимо заметить, что проблемы, возникающие в обществе, прежде всего, связаны с социализацией индивида в отдельности.

В широком смысле слова социализация – это процесс общения людей к достижениям человеческой цивилизации, процесс усвоения и воспроизводства людьми общественного опыта, в результате чего они становятся цивилизованными, культурными людьми – личностями, приобретающие свойства, знания, способности, умения и навыки, характерные для современного человека, необходимые для нормальной, культурной жизни. В более узком смысле слова социализация является процессом и результатом освоения, отдельно взятым человеком доступного и необходимого лично ему социального опыта, процессом становления человека полноценным членом общества или какой-либо социальной группы.

Наше время ознаменовалось повышенным вниманием к проблемам человека. Победы и поражения, потери и достижения, которые выпали в последнее время на долю нескольких поколений, обострили интерес к социально-психологическим проблемам современного общества. Это обусловлено также социально-политическими, экологическими, научно-технически-

ми и духовными процессами, региональными и глобальными конфликтами [2].

Что же довлечет на личность, какие проблемы современного общества определяются уже сегодня?

Группой студентов инженерно-педагогического факультета Невинномысского гуманитарно-технического института было подготовлено и проведено исследование, которое дало возможность определить социально-психологические проблемы современного общества. В исследовании принимали участие жители г. Невинномыска всех возрастных категорий, занятые в различных сферах деятельности, имеющие различный уровень образования.

Методологическую основу исследования составили:

– личностный подход, означающий гуманистическую направленность процесса на личность как цель, объект, результат и главный критерий его эффективности, требующий признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на самоопределение, в том числе и профессиональное;

– деятельностный подход, который требует, чтобы в процессе подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности они в меру возможностей были вовлечены в эти виды деятельности (осуществляли профессиональные пробы);

– полисубъектный (диалогический) подход, основанный на вере в позитивный потенциал человека, его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования, которые развиваются в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

Для исследования были выбраны следующие методы: теоретический анализ предмета и проблемы исследования, анализ периодической печати и статистических данных за последние

несколько лет; метод моделирования процесса социально-психологического развития человека, тестирование и анкетирование, наблюдение, опрос.

Практическая значимость исследования определяется тем, что выявленные социально-психологические проблемы современного общества могут дать толчок для составления программ, направленных на психологическую поддержку, адаптацию, социализацию молодежи профессорско-преподавательским составом, как высших учебных заведений, так и общеобразовательных учреждений.

Достоверность результатов исследования обеспечивается комплексным анализом статистических и диагностических материалов; методологической обоснованностью исходных параметров исследования; применением комплекса методов исследования, адекватных его задачам и предмету.

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать основные социально-психологические проблемы современного общества:

1. *Психологическая проблема неуверенности в завтрашнем дне.* Ни для кого не секрет, что сегодня каждый второй человек, задумываясь о будущем, видит только негатив. Мы боимся за здоровье нашего поколения, за неопределенность в профессиональной деятельности, переживаем о материальном благополучии своих детей. Каждый второй неуверен в реализации своего потенциала, в востребованности нашим Государством его личностных и профессиональных качеств. Социальная незащищенность современного человека откладывает отпечаток и на психическом состоянии. В наше время все чаще людей преследует апатия, агрессивность, раздражительность, фобии.

Многие участники социологического опроса, говорили о том, что близлежащие населенные пункты практически «вымирают». Связано это с тем, что молодое поколение не видит перспективы развития сельского хозяйства, животноводства, всего того, что непосредственно связано с селами, деревнями, колхозами. В большинстве случаев стремление переехать в города, вызвано предвидением «страшного будущего своих детей» старшим поколением [4]. Дети, обучавшиеся в сельских школах, очень сильно отстают от городских, в связи с чем возможность получить бесплатное образование в дальнейшем сводится к нулю. Самое главное, что уже чуть ли не с пеленок сельские дети стремятся вырваться из «путь» заброшенной территории, проявляя целеустремленность, активность, но не многим это удается.

Анализ опроса и анкет показал, что из 100 участвующих в исследовании человек 89 определили проблему неуверенности в завтрашнем дне, как первоочередную.

2. *Проблема системы образования в России.* В последнее время мы все чаще замечаем противоречия в том, что нам говорят, и что мы чувствуем на себе. Образование в России всегда считалось самым лучшим по всем параметрам, мы привыкли говорить, что образование в России бесплатное и дает возможность каждому получить тот средний уровень гармонического развития, который определен программами общеобразовательных школ. Что же мы видим на самом деле. Нет ни одной школы, где бы не взималась плата с родителей на различные методические пособия, ремонты классов, информационное обеспечение. В школах собираются денежные средства на охрану, на учебники. Говорить о бесплатном, доступном для всех и каждого образовании сегодня, мягко говоря, затруднительно.

70,8% опрошенных высказывали единую точку зрения, что образовательная система претерпела глобальные изменения, и это является проблемой, как настоящего, так и будущего подрастающего поколения. Каждый третий из опрошенных проводил сравнение образования советского периода и нынешнего, отмечая коллективизм, сознательность, целеустремленность, систематичность, практичность «старых» школ – и коррумпированность, беспрепятственность в обучении нынешнего поколения [3].

3. *Экологическая проблема.* Необходимо отметить, что сегодняшнее поколение разделилось на две категории по вопросу

экологической безопасности. Более молодое поколение (опрошенные, возраст которых не превышает 25 лет), смотрят на проблему экологии нашей страны оптимистически, говоря о вредности жителя как такового, осознавая, что прогрессирующее общество во всех отношениях неизбежно несет вред окружающей среде. Большой озабоченности данная категория не выражает, надеясь на новые технологии и разработки в области экологической безопасности. Люди же старшего поколения (тем, кому за 40- лет), достаточно остро переживают проблему надвигающейся экологической катастрофы. В памяти свежи следы Чернобыльской трагедии, все чаще на страницах газет мы читаем о лесных пожарах, осушении водоемов, изменении русел рек, разрушении озонового слоя атмосферы, истощении природных ресурсов, поэтому общество неизбежно задумывается и выделяет данную проблему на современном этапе развития. Развитие биотехнологии вызывает опасение с экологической стороны. Например, выявлено, что пестициды влияют на иммунную систему организма, способствуют развитию депрессии, раздражительности, нарушению способности к абстрактному мышлению, памяти, могут вызывать онкологические заболевания, изменения наследственности.

4. *Проблема научно-технического прогресса.* Научно-технический прогресс представляет собой единое, поступательное развитие науки и техники, стимулирует качественные преобразования материального производства и непродуцированной сферы, ведет к росту производительности труда, оказывает воздействия практически на все стороны жизни общества. Развитие научно-технического прогресса – сложный и противоречивый процесс, неразрывно связанный с общественными преобразованиями в экономической, социальной, духовной сферах, потребностями жизнедеятельности человека. В центре социальных проблем НТП, на пересечении его разнообразных последствий для общества находятся проблемы для человека.

Определяя данную проблему, опрашиваемые рассматривают ее лишь с точки зрения дальнейшей трудозанятости населения.

100% исследуемых отмечают положительные стороны научно-технического прогресса, являющегося движущей силой всего развития в целом, но в то же время примеры сокращения рабочих мест на предприятиях, замена «живого» интеллекта «искусственным» вызывает беспокойство в дальнейшем трудоустройстве.

Отмечено, что современный этап НТП в корне меняет человеческое бытие, формирует новый облик цивилизации и превращает ее в единую взаимосвязанную целостность.

5. *Проблема социального и политического конфликта.*

85,3% опрашиваемых одной из серьезнейших проблем социального взаимодействия, взаимоотношения людей выделили проблему конфликта. Конфликты охватывают все отношения людей с объективной действительностью. Обострение всех противоречий социальных, политических, национальных, имущественных вызывает настороженность у человека. Опрос показал, что люди хотят научиться через познание и опору на общечеловеческие ценности и идеалы разрешать возникающие конфликты в созидательном, а не разрушающем русле.

При всех современных трудностях, проблемах, возникающих у нынешнего поколения, все же гуманистические идеалы все более овладевают умами ныне живущих. Каждый начинает осознавать, давно утвержденную великую мысль, что нет ничего выше и ценнее человека. Недопустимы по отношению к человеку никакие крайности; ни бюрократические засилья, ни технологический беспредел. Человек должен быть свободен и уверен в завтрашнем дне, и ничто противоестественное и антигуманное не должно сковывать его силы. Проблемами современного общества занимаются многие ученые, попытка помочь друг другу становится целью жизни многих. К сожалению с каждым днем возникают все новые и новые проблемы, которые не находят решения.

Библиографический список

1. Бурляева, В.А. Анализ актуализации социокультурной трансформации в молодежной среде на рубеже веков / В.А. Бурляева, К.А. Чебанов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 1.
2. Бурляева, В.А. Студенчество как составная часть молодежи // Научное обозрение. – 2008. – № 6.
3. Бурляева, В.А. Статус образования в глазах молодого поколения // Современные гуманитарные исследования. – 2007. – № 5.
4. Филимонок, Л.А. Исторические аспекты развития трудового воспитания / Л.А. Филимонок, С. Лялах // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1(38).

Bibliography

1. Burlyayeva, V.A. Analiz aktualizacii sociokulturnoy transformacii v molodezhnoy srede na rubezhe vekov / V.A. Burlyayeva, K.A. Chebanov // Gumanitarniye, socialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. – 2013. – № 1.
2. Burlyayeva, V.A. Studenchestvo kak sostavnaya chast' molodezhi // Nauchnoye obozrenie. – 2008. – № 6.
3. Burlyayeva, V.A. Status obrazovaniya v glazakh mladogo pokoleniya // Sovremennye gumanitarnye issledovaniya. – 2007. – № 5.
4. Filimonov, L.A. Istoricheskie aspekty razvitiya trudovogo vospitaniya / L.A. Filimonov, S. Lyapakh // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 1(38).

Статья поступила в редакцию 19.02.14

УДК 616.89-008.441.44 (470)

Cherepanova M.I. THE SOCIAL DETERMINATION OF AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOUR OF THE YOUTH OF A COUNTRY REGION OF RUSSIA (ALTAI REGION). The article is devoted to problems of social determination of autoaggressive behavior of the youth population in the society of one of provincial regions of Russia. The author defines social conditions and factors in determination of increasing autoaggression risk. The article includes results of a survey that was to show the reasons of autoaggression. The materials can be of use for researchers in the sphere of sociology of risk and sociology of deviations.

Key words: autoaggressive behavior, autoaggressive risk, society of risk, social-risk practice, social surroundings of risk, social conditions and factors of spreading of autoaggression.

М.И. Черепанова, докторант АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: cher_@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО РЕГИОНА РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

Статья посвящена проблемам детерминации и распространенности аутоагрессивного поведения среди молодого населения современного провинциального российского региона (на примере Алтайского края). Автор описывает социологические подходы к анализу данного феномена. Статья включает анализ и обобщение результатов социологического опроса, изучающего обусловленность аутоагрессивного поведения, представляет научный интерес для специалистов в области социологии риска, а также социологии девиаций.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, риск аутоагрессии, общество риска, социальные рисковые практики, социальные, психосоциальные, психологические условия и факторы распространения аутоагрессии.

В современное время при объяснении феномена аутоагрессии преобладают психологические подходы, доказывающие ведущую роль личности в его генезе. Однако современные социологические подходы, актуализирующие роль социализации, влияние социальных условий и факторов значительно обогащают адекватное объяснение формирования и распространенности аутоагрессивного поведения. На наш взгляд, существуют внешние факторы формирования аутоагрессии. Разнообразные драматические вызовы современного российского общества риска, не могут не влиять на формирование социального опыта личности, обуславливающего специфику его интериоризации. В данной статье нами представлена попытка выделить социальные предпосылки, взаимообуславливающие дезадаптацию молодежи, негативные стратегии самосохранительного поведения, провоцирующих рост аутодеструктивных проявлений. Эмпирическую базу исследования составили материалы социологического исследования, проведенного в 2009-2010 гг. по теме «Социальные риски воспроизводства девиаций и социальная безопасность населения России: проблемы взаимообусловленности и трансформации в современных условиях кризисного состояния общества» под руководством доктора социологических наук С.Г. Максимовой. Для анализа использованы результаты опроса молодежи Алтайского края в количестве 295 человек (18-30 лет.) Выборка многоступенчатая, квотная, квоты отражали специфический состав генеральной совокупности молодого населения Алтайского края. По данным социологического опроса было выявлено, что, около 6% молодых людей допускают вероятность суицидального поведения, 2% молодежи затрудняются ответить, что можно предположить как показатель отсутствия у них четкой мировоззренческой позиции, что может также способствовать попаданию их в группу риска аутоагрессивного поведения. Позитивным результатом является то, что преобладающая часть молодежи отрицательно относится к возможности для себя суицидального поведения. Толерантно относятся к возможности нанесения себе повреждений, ради идеи, удовольствия более значительное количество молодежи по сравнению с допустимостью суицидального поведения. Так около

15% молодых людей допускают для себя вероятность аутодеструктивных проявлений поведения, что в реальности находит подтверждение, например в широкой распространенности среди молодежи такой формы самоукрашательства как пирсинг, татуировки, плетение по живому, и.т.п. С другой стороны, данное поведение, может проявляться в более серьезных формах аутоагрессии, таких как суицидальные демонстративные попытки, шантаж, и.т.п. Следует отметить и определенную моду на аутоагрессивные проявления среди молодежи. Как представлено в исследовании, только треть молодежи не допускает любое рисковое поведение, остальная молодежь в разной степени готова рисковать в своей жизни, например, заниматься опасными видами деятельности, в том числе экстремальными видами спорта. К таким группам риска, где велик аутоагрессивный потенциал, можно отнести субкультуры байкеров, дайверов, молодых людей, занимающихся экстремальными прыжками с большой высоты, и.т.п., где очень велика вероятность нанесения травмы, вреда своему здоровью, и даже жизни, о чем, например, говорит высокий уровень смертности среди байкеров. С другой стороны, высокая готовность к риску объясняется молодежным возрастом, желанием испытать себя, использовать разнообразные шансы в жизни. Для решения задач исследования и проверки гипотез, вся молодежь была поделена нами по результатам социологического опроса на две группы, для одной из которой характерен низкий уровень готовности к риску аутоагрессии, а другая характеризуется высокой готовностью реализовать аутоагрессивные паттерны поведения. Сравнительный анализ данных групп молодежи и отношений их к разнообразным аспектам жизнедеятельности в обществе, позволил выявить достоверные различия. Например, степень ощущения безопасности в обществе у молодежи с разным уровнем готовности к аутоагрессии различна. ($p=0.000$) Можно предположить, что недостаточное ощущение безопасности в обществе, каким-то образом, взаимообуславливается аутоагрессивным поведением. С другой стороны, рост ощущения безопасности способствует, по-видимому, самосохранительному поведению, так как является благоприятным социальным условием для комфортной жизнедеятельности мо-

лодежи. Другим фактором инициации аутоагрессии явилось негативное отношение к молодежи, дискриминация по критерию возраста, что может способствовать увеличению готовности к аутоагрессивному поведению, стимулировать его. ($p=0.006$) Таким образом, уважительное, партнерское, равное отношение к молодежи в обществе более благоприятно сказывается на самоотношении молодежи, приводит к большому благополучию данной социальной группы. Ощущение защищенности от бедности в обществе у молодежи с разным уровнем готовности к аутоагрессии также различно. ($p=0.000$) С высоким уровнем достоверности, бедность, отсутствие или низкий уровень защищенности от нее стимулирует готовность к аутоагрессивному поведению. Молодежь с низким уровнем готовности к аутоагрессии, чувствует себя наиболее благоприятно в материальном положении. Следовательно, более высокий экономический, материальный уровень жизни населения, в том числе молодежи, больше способствует самосохранительному поведению. На уровне вероятных тенденций, аутоагрессия взаимообусловлена, является отражением большей готовности к риску в жизни, не мотивирует изменения своего поведения на безопасное, то есть приводит к снижению мотивации самосохранительного поведения у молодежи, снижает ее инстинкт самосохранения. ($p=0.04$) Стремление к здоровому образу жизни преобладает у молодежи с низким уровнем аутоагрессии. Отношение к здоровью у молодежи с разным уровнем аутоагрессии достоверно различно. ($p=0.000$) Молодежь с низкой готовностью реализовать аутоагрессию, больше удовлетворена своим здоровьем, считает его хорошим и все делает для его сохранения и поддержки, например чаще обращается в медицинские учреждения по сравнению с молодежью, для которой характерен высокий уровень аутоагрессии. Однако, необходимо заметить, что молодежь в обеих группах достаточно редко прибегает к медицинской помощи, что можно объяснить возрастными особенностями (еще хорошее здоровье) или недостаточно высоким качеством медицинского обслуживания, недоверия к нему. Как выявлено в социологических исследованиях, для русских людей в принципе характерно достаточно небрежное отношение к своему здоровью, и особенно усиление этой тенденции в кризисные времена [1]. Аутоагрессия молодежи, безусловно, коррелирует с аддиктивным поведением. Так, отношение к курению, принятию алкоголя у молодежи с разным уровнем аутоагрессии значительно варьирует. ($p=0.000$). Несмотря на то, что значительное количество молодежи склонно к чрезмерному курению, у молодежи с высокой аутоагрессией данная аутодеструкция преобладает в 2 раза. Среди молодежи с низкой аутоагрессией, почти треть представителей вообще не употребляет алкоголь, имеют мотивацию к трезвому образу жизни. Среди молодежи с высокой аутоагрессией выявлено минимальное число представителей не употребляющих алкоголь, всего 2%. По утверждению некоторых

отечественных социологов, реальное отношение к здоровью большинства россиян определяется традиционно укоренившимся на Руси представлением о низкой ценности человеческой жизни, и проявляется в распространении таких вредных привычек как курение, употребление алкоголя, разрушающих здоровье и жизнь человека [2]. Конфликтность, конфликтный потенциал значительно преобладает у молодежи с высокой аутоагрессией, у них чаще встречаются разнообразные конфликты, но преобладают конфликты с родителями, что позволяет сделать вывод о проблемах в социализации, нарушении родительско-детских отношениях, снижении для них социализирующей роли семьи, ближайшего окружения (друзья, учителя и т.п.). Возможно, конфликтность данной группы молодежи в целом снижает ее удовлетворенность важными для нее отношениями, социально-психологическим благополучием, ухудшает самоотношение, запускает механизм аутоагрессии. Данный факт подтвердился наличием у молодежи сниженного самоотношения ($p=0.000$), что возможно, является базовым условием для формирования деструктивного поведения. Кроме того, как и предполагалось у данной группы молодежи присутствуют значительные проблемы, связанные с семьей, низкая удовлетворенность ее поддержкой, отсутствием со стороны семьи психологической защиты в трудных жизненных ситуациях. Полученные результаты согласуются с данными отечественных и зарубежных ученых о том, что одним из главных условий суицидального поведения, как крайнего полюса аутоагрессии молодежи, является ее полемика с семьей [3]. Использование частотного анализа данных социологического опроса, а также анализ таблиц сопряженности факторов, характеризующих уровень аутоагрессивного поведения молодежи с другими социальными факторами, учет уровня значимости достоверных различий позволил сформировать модель социальных факторов аутоагрессии молодежи. Так, способствует аутоагрессии комплекс социальных факторов, среди которых важными оказались такие как, ощущения своей безопасности в обществе; отношение к здоровью, здоровому образу жизни; толерантность к аддикциям; конфликтность с ближайшим окружением; низкая удовлетворенность важными аспектами жизни. Такой показатель социально-экономического неблагополучия как бедность может провоцировать рост аутоагрессивных тенденций в поведении молодежи, а материальный достаток, хорошее отношение к здоровью, стремление к здоровому образу жизни на уровне тенденций более благоприятны для формирования самосохранительного поведения. Наиболее опасными факторами, провоцирующими аутоагрессию молодежи, являются низкая удовлетворенность поддержкой семьи и собой, так как являются базовыми, на наш взгляд, для формирования аутоагрессии. Знание социальных факторов аутоагрессивного поведения молодежи важно для разработки профилактических мероприятий по снижению данного поведения.

Библиографический список

1. Лекомцев, В.Т. Социальные дисфункции и саморазрушающее поведение: учеб. пособие / В.Т. Лекомцев, Е.А. Панченко. – Ижевск, 2002.
2. Богоявленский, Д.Д. Российские самоубийства и российские реформы // Социологические исследования. – 2002. – № 5.
3. Мягков, А.Ю. Суицидальное поведение молодежи: масштабы, основные формы и факторы / А.Ю. Мягков, И.В. Журавлева, С.Л. Журавлева // Социологический журнал. – 2003. – № 1.

Bibliography

1. Lekomcev, V.T. Socialnihe disfunkcii i samorazrushayuthee povedenie: ucheb. posobie / V.T. Lekomcev, E.A. Panchenko. – Izhevsk, 2002.
2. Bogoyavlenskij, D.D. Rossijskie samoubijstva i rossijskie reformih // Sociologicheskie issledovaniya. – 2002. – № 5.
3. Myagkov, A.Yu. Suicidaljnoe povedenie molodezhi: masshtabih, osnovnihe formih i faktorih / A.Yu. Myagkov, I.V. Zhuravleva, S.L. Zhuravleva // Sociologicheskij zhurnal. – 2003. – № 1.

Статья поступила в редакцию 19.02.14

УДК 616.89-008.441.44 (470)

Cherepanova M.I. THE AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOUR OF YOUTH: ANALYSIS OF DIFFERENT SCIENCES.

The article is devoted to problems of defining the notion of autoaggressive behavior of youth population in society of Russia. The author names social, psychological, biological conditions and factors of determination of increasing autoaggression risk. It can be of use for researchers in the field of sociology of risk and sociology of deviations.

Key words: autoaggressive behavior, autoaggressive risk, society of risk, social-risk practice, social risk methods, social conditions and factors of spreading of autoaggression .

М.И. Черепанова, канд. пед. наук, доц. каф. психологии коммуникаций и психотехнологий социологического факультета Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: cher_@mail.ru

АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена проблемам детерминации и распространенности аутоагрессивного поведения среди населения современного российского общества. Автор описывает междисциплинарные подходы к анализу данного феномена. Статья включает анализ и обобщение психологических, психосоциальных, социологических теорий аутоагрессивного поведения. Данная статья представляет научный интерес для специалистов в области социологии риска, а также социологии девиаций.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, риск аутоагрессии, общество риска, социальные рискованные практики, социальные, психосоциальные, психологические условия и факторы распространения аутоагрессии.

Одним из актуальных социальных феноменов, отражающих специфику современного общества, является интенсификация аутоагрессивного поведения всего населения, но особенно молодежи. Исторический анализ исследования данного явления, позволяет выявить его междисциплинарный характер. Действительно, аутоагрессия имеет комплексный характер и нуждается в медицинском, психологическом, педагогическом, социологическом осмыслении. В современном обществе происходит неуклонный рост разнообразных рискованных поведенческих практик. Поведение молодежи становится все более непредсказуемым, а проблемы алкоголизма, курения, наркомании, сексуальных девиаций, суицидального поведения, выдвигают проблему аутоагрессии и ее преодоления на одно из первых мест среди приоритетов социальной политики. В представленной нами статье, выделены основные междисциплинарные подходы к анализу аутоагрессивного поведения молодежи. Именно комплексный контекст изучения данной злободневной проблемы, позволит, на наш взгляд, предложить профилактические направления деятельности по оптимизации среды жизнедеятельности молодежи. Широкий контекст аутоагрессии позволяет определить ее, как осознанное или неосознанное стремление к неблагополучию, как в телесном, так и психологическом, духовном смысле. Отечественные ученые рассматривают данный феномен, как психологические зависимости как в межличностных отношениях, тяготеющих к разрушению границ Я-Другой, так и девиантные расстройства поведения, объединяемые по признаку насилия в адрес Я. [1]. Социальный контекст изучения самодеструктивного поведения заключается в представлении его, как ответной реакции общества на значительные изменения общества, характерные для переломных, кризисных этапов его развития. Рост непредсказуемых явлений, таких, как экологические катастрофы, стихийные бедствия, экономические, финансовые, политические кризисы, террористические действия и т.п. становятся перманентным социальным фоном современного общества. Рискам различного рода подвержен практически каждый член общества, но особенно самые уязвимые его представители, к которым можно отнести молодежь. Молодое поколение, больше, чем другие рискуют не получить образование, не найти достойную работу, оказаться в условиях жесткой конкуренции. Все это обуславливает рост социально-психологического напряжения, отражением которого являются формирование самодеструктивных форм поведения. Так, по данным Всемирной Организации Здравоохранения, количество самоубийств, среди лиц от 15 до 24 лет, за последние 15 лет в мире увеличилось в среднем в два раза, а в России – в три раза [2]. По последним данным, мысль о самоубийстве возникает у 19% юношей и 43% девушек [3]. Однако, согласно подходам американских ученых Н. Фарбероу, Н. Табачника, суицид является лишь крайним проявлением аутодеструкции. Наибольшую распространенность и опасность представляют такие его проявления, как токсикомания, наркотизм, неоправданная склонность к риску, опрометчивый азарт, пренебрежение врачебными рекомендациями, трудоголизм и т.д. То есть все формы поведения, способствующие продвижению индивида в направлении более ранней физической смерти [4]. Анализ аутоагрессии в русле общих теорий агрессивности выявил, что не существует значимых корреляций данного явления с другими шкалами внешней, направленной на объект агрессии, что подчеркивает ее специфический характер, особое место в общей концепции агрессии. С другой стороны, в подходах А. Бандуры, А.А. Реана и др. аутоагрессия мо-

жет рассматриваться, как вариант насилия. Психоаналитический подход «поворот» агрессии на себя объясняет как формирование защитного механизма психики в ситуации первоначального агрессивного отношения к значимому другому. Несмотря на то, что аутоагрессия создает серьезные проблемы для того, кто применяет эту защиту, эмоционально она оказывается для него более приемлемой, чем осознание первоначального объекта агрессии [3]. Еще З. Фрейд выделил формы самодеструкций, которые могут проявляться даже в социально одобряемых вариантах, например, жертвенность, риск своим здоровьем, жизнью, ради других людей, значимых ситуаций. Такими моделями поведения также являются выбор профессий, связанных с опасностью для жизни и рискованных видов спорта [4]. Теория когнитивного диссонанса также внесла свой вклад в объяснение причин аутоагрессивных паттернов в поведении. Так, результатом ее является несоответствие, противоречивый характер знаний о собственной жизни и представления о смерти. В процессе формирования аутоагрессивного поведения роль личности играет ведущую роль, она может являться провоцирующим фактором для развития данных форм поведения. С другой стороны, личность может значительно меняться в процессе аутодеструктивного поведения. В своих исследованиях А.А. Реан выделил системный личностный комплекс, детерминирующий развитие аутоагрессии. Структура данного комплекса включает особенности характера, специфику самооценки, в сторону ее снижения по базовым компонентам личности, низкую готовность к самостоятельности и автономности в поведении и деятельности, нарушение системы интеракций, особенности социальной перцепции. В частности, аутоагрессия имеет парадоксальную корреляционную связь с позитивностью восприятия значимых «других» [5]. Например, подростковая аутоагрессия детерминруется чаще всего негативным самоотношением, неприятием себя, что затрудняет общение со сверстниками из-за преобладания застенчивости и интровертированности. Кроме того, уровень аутоагрессии инициируется субъективными представлениями о негативном образе себя со стороны других. Несмотря на то, что типологические особенности личности могут прогнозировать вектор развития аутоагрессивного поведения, специфика влияния личности изучена недостаточно, основные работы по его изучению касаются различных клинических проявлений [5]. Теория социальной дезадаптации находит причины аутоагрессивного отношения в социальной фрустрации, которая заключается в невозможности реализации крайне актуальных для личности потребностей. Самодеструкция в данном случае является реакцией на сложно преодолимые препятствия. Н.Н. Пищулин рассматривает аутоагрессию, как иррациональный способ противодействия неблагоприятным факторам социального окружения [6]. С данной теорией согласуется кризисная концепция негативной дезинтеграции личности. Данный феномен сопровождается процессами диссоциации и социальной аутизации личности [5]. Ряд ученых представляют аутоагрессию, как вариант неэффективных копинг-стратегий, который возникает из-за не сформированности у личности адекватных способов отношения к стрессовым ситуациям, препятствующих переоценке сложной тупиковой ситуации. Г.Я. Пилягина обосновывает внешнюю детерминацию аутоагрессии за счет наличия психотравмирующей ситуации, подавления внешней агрессии и перенаправления ее внутрь, обратной отрицательной связи, увеличивающий стрессовый потенциал ситуации. Однако, социальные факторы лишь обуславливают уровень стрессоустойчивости человека, значительно снижая его порог. Спектр ситуа-

ций, способствующий разрыванию аутоагрессивных форм поведения достаточно широк в современном социуме и может включать: резкое изменение образа жизни, социального статуса, учебной, трудовой деятельности в сторону увеличения нагрузок, сокращение или исчезновение социально-психологической поддержки ближайшего окружения, актуальных социальных институтов, состояние длительной фрустрации, нервно-психического напряжения, неуверенности в завтрашнем дне, состоянии хронической социальной неопределенности. Все это истощает адаптивный потенциал личности, формирует состояние «деадаптационной готовности» [7], являющейся предиспозицией аутодеструкций. Внешнюю обусловленность аутоагрессивного поведения развивает теория научения, которая особую роль придает формированию подражания аутоагрессивным поведенческим стереотипам, возникающим в процессе воспитания. Ряд исследователей выявили гендерные различия в условиях формирования аутоагрессивных компонентов в поведении. Так, аутоагрессивное поведение мальчиков коррелировало с агрессивным фантазированием, признаками резидуально-органического поражения головного мозга, нарушением пологой идентичности, опытом физического насилия в детском возрасте. Саморазрушительное поведение девушек сильнее ассоциировалось с употреблением психоактивных веществ, совершением правонарушений, опытом перенесенного сексуального насилия и психическими расстройствами, преимущественно в эмоционально-волевой сфере [6; 7].

Библиографический список

1. Лекомцев, В.Т. Социальные дисфункции и саморазрушающее поведение: учеб. пособие / В.Т. Лекомцев, Е.А. Панченко. – Ижевск, 2002.
2. Сарацено, Б. Доклад о состоянии здравоохранения в мире. Психическое здоровье, новое понимание, новая надежда. База данных «Здоровье для всех» (БД ЗДВ). – Копенгаген, 2001.
3. Мартыненко, А.В. Суицид в молодежной среде // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2005. – № 1.
4. Мяков, А.Ю. Темпоральные характеристики самоубийств // Социологические исследования (СОЦИС). – 2004. – № 12.
5. Психология подростка: учебник / Ж.К. Дандарова [и др.]; под ред. А.А. Реана. – СПб., 2007.
6. Козлов, В.В. Аутоагрессивные паттерны поведения личности. – СПб., 1999.
7. Лемерт, Э. Первичное и вторичное отклонение // Конспекты современности. – Казань, 2001.

Bibliography

1. Lekomcev, V.T. Socialnihe disfunkcii i samorazrushayuthee povedenie: ucheb. posobie / V.T. Lekomcev, E.A. Panchenko. – Izhevsk, 2002.
2. Saraceno, B. Doklad o sostoyanii zdravookhraneniya v mire. Psikhicheskoe zdorovje, novoe ponimanie, novaya nadezhda. Baza dannihkh «Zdorovje dlya vsekh» (BD ZDV). – Kopenhagen, 2001.
3. Martihnenko, A.V. Suicid v molodezhnoy srede // Ehnciklopediya gumanitarnihkh nauk. – 2005. – № 1.
4. Myagkov, A.Yu. Temporalnihe kharakteristiki samoubijstv // Sociologicheskie issledovaniya (SOCIS). – 2004. – № 12.
5. Psikhologiya podrostka: uchebnik / Zh.K. Dandarova [i dr.]; pod red. A.A. Reana. – SPb., 2007.
6. Kozlov, V.V. Autoagressivnihe patternih povedeniya lichnosti. – SPb., 1999.
7. Lemert, Eh. Pervichnoe i vtorichnoe otklonenie // Konspektih sovremennosti. – Kazanj, 2001.

Статья поступила в редакцию 19.02.14

УДК 316.4.066

Zritnev V.V. INTERACTION OF EXECUTIVE AUTHORITIES AND CIVIL SOCIETY: SOCIOLOGICAL ASPECTS.

The problem of sociological point of interaction of executive authorities and civil society is under the main focus in the research. The author names a unit of sociological analysis of this process.

Key words: executive, civil society, social institutions, social processes, the interaction of institutions.

В.В. Зритнев, аспирант каф. социологии и теологии Института образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kaf.socteh@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНСТИТУТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ И ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье с социологических позиций рассматривается проблема взаимодействия институтов исполнительной власти и гражданского общества. Указаны единицы социологического анализа данного процесса.

Ключевые слова: исполнительная власть, гражданское общество, социальные институты, социальные процессы, взаимодействие институтов.

Проблема взаимодействия институтов исполнительной власти и гражданского общества требует глубокого социологического изучения, прежде всего, в связи с тем, что в современных условиях социально-экономическое развитие общества, направленное на достижение высоких стандартов качества жизни, вы-

сокого уровня экономики и развития гражданского общества, обуславливает необходимость принятия комплекса мер, направленных на развитие и поддержку общественного самоуправления, саморегуляции и самостоятельности гражданских объединений. Кроме того, в условиях формирования равноправного

партнерства государства и гражданского общества и открытости власти постоянно осуществляется выработка новых механизмов их конструктивного взаимодействия.

Понятийное поле рассматриваемой проблемы требует пояснения некоторых позиций, относящихся к выяснению сущности и признаков исполнительной власти, а также институтов гражданского общества.

Конституция РФ 1993 года вместо термина «государственное управление» ввела в оборот понятие «исполнительная власть». И теперь конституционные нормы содержат ряд общих положений, из содержания которых можно получить известное представление как о самой исполнительной власти, так и о реализующих ее органах (Ст. 77, 78, 85, 110, 112, 125 Конституции РФ).

По точному конституционному смыслу под органами исполнительной власти подразумеваются лишь те звенья государственного аппарата, которые соответствуют органам законодательной власти в системе разделения властей. Органы исполнительной власти представляют собой составную часть государственного аппарата с особой функциональной нагрузкой, суть которой заключается в практической реализации задач и функций исполнительной власти в процессе управления или регулирования в сферах экономической, социальной и административно-политической жизни. Являясь носителями определенного объема государственно-властных (юридически-властных) полномочий исполнительные органы представляют собой разновидность государственных организаций, в числе которых действуют также государственные учреждения и предприятия.

Исполнительная власть достаточно широко и разнопланово изучается в политологии, социологии, юриспруденции (А.В. Акчурина, И.И. Брянецев, Е.А. Голобурда, А.В. Жеребцов, Н.В. Лимберов, И.М. Мусиенко, В.Н. Орлова, С.В. Плешенков и др.).

В исследовании исполнительной власти рассматривается с юридических позиций, как совокупность государственных органов — учреждений, осуществляющих властно-распорядительные функции по реализации Конституции и законов, как система правительств, министерств и ведомств. А с социологических позиций — как развивающийся социальный институт, гармонично включенный в структуру общества.

Существуют различные определения исполнительной власти.

Так, В.Ф. Халипов представляет исполнительную власть как систему органов государственного управления, действующую на основе Конституции и принципов разделения законодательной, исполнительной и судебной власти. Исполнительная власть осуществляет свои полномочия самостоятельно и не вправе выходить за их пределы [1, с. 64].

К.С. Бельский формулирует определение исполнительной власти в широком смысле слова как систему органов государственного управления, построенных иерархически, наделенных властными полномочиями и реализующих их с целью обеспечения нормального функционирования общества. В узком смысле — это право и возможность должностного лица принимать решение, которое реализует подчиненный работник (весь персонал) под контролем и ответственностью этого должностного лица [2, с. 72]. Позднее, в другой публикации, К.С. Бельский определяет понятие «исполнительная власть» как систему органов государственной власти, осуществляющих в процессе исполнения законов практическое управление обществом и использующих для этого в предусмотренных законом случаях административное принуждение [3, с. 31].

С социологических позиций исполнительную власть следует рассматривать как социальный институт в системе государственно-политических институтов управления обществом. Институционализация исполнительной власти предполагает наличие системы связей власти и подчинения, определенных ролей и законодательных норм, реализуемых в специально созданных государственных органах, а также функций, направленных на поддержание стабильности и развитие социальной системы. Развитие института исполнительной власти осуществляется во взаимодействии с другими ветвями власти и институтами гражданского общества.

Гражданское общество принадлежит к числу понятий социологической и политической теории (наряду с понятиями свободы, справедливости, равенства, демократии), которые имеют как теоретическое, так и политическое значение. Юридический, социологический, философский и другие словари дают различные

толкования данного понятия. Объединяет различные дефиниции то, что понятие «гражданское общество» является одним из ключевых для осмысления всего комплекса отношений современного общества и современного государства.

В современных концепциях гражданское общество рассматривается с нескольких сторон.

Так, гражданское общество рассматривается как «свободное демократическое правовое общество, которое ориентировано на личность, обеспечивает свободу творческой (предпринимательской) деятельности, создает возможность реализации прав человека и гражданина» [4, с. 93].

С юридических позиций гражданское общество рассматривается как «способ социальной жизни, основанный на праве и демократии». Это такое «устройство общественной жизни, при котором человеку гарантируется свободный выбор форм его бытия (экономического и политического), утверждаются права человека, обеспечивается многообразие идеологических мнений» [5, с. 102].

С позиций социологии гражданское общество рассматривается как система общественных институтов, отношений, общественных образований, различных социальных сил, которые являются самостоятельными и независимыми от государства. Это способствует реализации потребности и интересов, прежде всего, отдельного человека и различных коллективов, объединений. Если процитировать данную мысль Серебрякова С.Л. дословно, то гражданское общество — это «система социальных связей, обеспечивающих жизнедеятельность социокультурных и общественно-политических институтов, независимых от государства и призванных обеспечить условия для самореализации индивида» [6, с. 98].

Также в понятие «гражданское общество» включают граждан, не имеющих непосредственного отношения к власти или государству, но стремящихся к защите общественных (некоммерческих) интересов [7, с. 5].

В еще одной трактовке рассматриваемого понятия акцент сделан на взаимодействии «общества граждан высокого социального, экономического, политического, культурного и морального статуса, создающих совместно с государством развитые правовые отношения» [8, с. 156].

Можно выделить два специфических значения понятия гражданского общества: теоретико-аналитическое и нормативное. С позиции первого, гражданское общество рассматривается как совокупное понятие, обозначающее наличие социальных связей и общественных коммуникаций, социальных институтов и социальных ценностей. Главным субъектом гражданского общества является гражданин с его гражданскими, политическими правами, социально-экономическими правами. Другими субъектами выступают гражданские организации: ассоциации, объединения, общественные движения, союзы, партии.

Нормативное значение используется в ситуации мотивации и мобилизации граждан и других социальных агентов на развитие различного содержания и форм гражданской активности. Одобренная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.10.2005 года № 1789-р Концепция административной реформы в Российской Федерации указывает на необходимость решения такой задачи, как «повышение эффективности взаимодействия органов исполнительной власти с гражданским обществом».

Взаимодействие, как одна из категорий философии, отображает процессы влияния разнообразных объектов друг на друга. При этом всегда существует их взаимозависимость и взаимопереход взаимодействующих объектов или субъектов, система взаимосвязанных индивидуальных действий, в которой действия каждого участника выступают одновременно и стимулом, и ответом на действия остальных.

С психологической точки зрения «взаимодействие» есть процесс непосредственного или опосредованного взаимовлияния объектов/субъектов, порождающий их взаимную обусловленность и связь и способствующий образованию социальных структур.

Таким образом, понятие «взаимодействие» предполагает и прямое и опосредованное взаимовлияние субъектов, их взаимоотношения, сотрудничество, взаимную обусловленность.

Понятие «социальное взаимодействие» широко представлено в трудах классиков социологии (О. Конт, М. Вебер, Т. Парсонс, П. Сорокин и др.) и современных исследователей (Г.С. Антипина, С.С. Фролов и др.). Такое внимание ученых обусловлено тем, что исходной первоосновой общества выступает

социальное действие, а само общество представляет собой тесное сплетение социальных связей и взаимодействий, а любая социальная связь предполагает взаимное влияние социальных объектов друг на друга.

Различным аспектам взаимодействия государственной власти с институтами гражданского общества посвящены исследования Д.В. Акаева, С.А. Абакумова, Т.А. Васильевой, О.И. Воронцовой, Ю.А. Гнусаревой, М.Н. Грачева, А.М. Жаворонкова, А.П. Шадриковой и др. В работах указанных авторов раскрываются механизмы взаимодействия института российских общественных палат с государственной властью, сотрудничество НКО с органами государственной власти, рассмотрены механизмы взаимодействия власти и гражданского общества.

Взаимодействие институтов исполнительной власти и гражданского общества обеспечивается за счет расширения участия общественных объединений и иных негосударственных некоммерческих организаций в разработке и реализации государственной политики в следующих сферах: повышение правовой культуры общества, защита прав человека; охрана здоровья и окружающей природной среды; охрана памятников истории и культуры, сохранение, создание и освоение культурных ценностей; развитие добровольческих инициатив, направленных на решение социальных проблем общества; культурное, духовно-нравственное, интеллектуальное и физическое развитие личности; развитие образования, науки, искусства и спорта и др.

Взаимодействие исполнительной власти и гражданского общества мы рассматриваем как социальный процесс.

Социальные процессы есть перемещение частей социальной системы, всякого социального объекта, происходящее под влиянием внутренних и внешних воздействий, носящие характер общественного самодвижения объекта, с его переходом на новый качественный уровень.

Постоянными характеристиками социального процесса является то, что он меняет восприятие действительности, а также является причиной, порождающей другие процессы. Обязательным является последовательная смена состояний. Всякий процесс является системой взаимосвязанных действий, направленных на воплощение какой-либо цели.

Учитывая все сказанное выше, среди основных единиц социологического анализа взаимодействия исполнительной власти и гражданского общества мы выделяем следующие: осознанную мотивацию совместных действий основных субъектов; наличие осознаваемой потребности, которая может быть реализована в процессе взаимодействия; активную взаимонаправленность субъектов друг на друга; взаимозависимость институтов исполнительной власти и гражданского общества; наличие общей основы для взаимодействия; формы взаимодействия (непосредственное и опосредованное); характер взаимодействия; результаты взаимодействия и их освещение в средствах массовой информации.

Результаты взаимодействия институтов исполнительной власти и гражданского общества могут оцениваться по трем уровням (высокий, средний, низкий), имеющим показатели, определяемые в соответствии с единицами анализа.

Библиографический список

1. Политологический словарь // под ред. В.Ф. Халипова. – М., 1995.
2. Бельский, К.С. Разделение властей и ответственность в государственном управлении. – М., 1990.
3. Бельский, К.С. Феноменология административного права. – М., 1995.
4. Леушин, В.И. Гражданское общество / В.И. Леушин, В.Д. Перевалов. – М., 1997.
5. Тихомиров, Л.В. Юридическая энциклопедия / Л.В. Тихомиров, М.Ю. Тихомиров. – М., 1999.
6. Серебряков, С.Л. Цивилизационные основы формирования гражданского общества в России // Социально-политический журнал. – 1995. – № 2.
7. Лей, Я. Гражданское общество, демократия и закон // Материалы научного семинара. – М., 2003. – Вып. № 3.
8. Теория государства и права: учебник / под ред. В.К. Бабаева. – М., 2004.

Bibliography

1. Politologicheskij slovarj // pod red. V.F. Khalipova. – M., 1995.
2. Beljskijj, K.S. Razdelenie vlastej i otvetstvennostj v gosudarstvennom upravlenii. – M., 1990.
3. Beljskijj, K.S. Fenomenologiya administrativnogo prava. – M., 1995.
4. Leushin, V.I. Grazhdanskoe obshchestvo / V.I. Leushin, V.D. Perevalov. – M., 1997.
5. Tikhomirov, L.V. Yuridicheskaya ehnciklopediya / L.V. Tikhomirov, M.Yu. Tikhomirov. – M., 1999.
6. Serebryakov, S.L. Civilizacionnihe osnovih formirovaniya grazhdanskogo obshchestva v Rossii // Socialjno-politicheskiy zhurnal. – 1995. – № 2.
7. Leyj, Ya. Grazhdanskoe obshchestvo, demokratiya i zakon // Materialih nauchnogo seminar. – M., 2003. – Vihp. № 3.
8. Teoriya gosudarstva i prava: uchebnik / pod red. V.K. Babaeva. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 17.03.14

УДК 316.4

Tereshkina Ye.A. REGIONAL ADVERTISING OF THE HEALTHY LIFESTYLE: CURRENT STATE, PROBLEMS AND PERSPECTIVE (REFERING TO THE ALTAI REGION OF RUSSIAN FEDERATION). This article is devoted to one of the most pressing issues in contemporary Russia – healthy lifestyle – and an approach to its promotion. The paper analyzes the prerequisites for the development of the integral regional model of an advertising campaign for a healthy lifestyle. The paper presents the results of regional experts' survey along with the thematic contents analysis of websites.

Key words: healthy lifestyle, social advertising, advertising campaign, interviews with experts, content analysis, promotion, values.

Е.А. Терёшкина, аспирант, г. Барнаул, E-mail: e.a.tereshkina@gmail.com

РЕГИОНАЛЬНАЯ РЕКЛАМА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

Статья посвящена одному из актуальных для современной России вопросов – здоровому образу жизни и подходам к его продвижению. В статье анализируются предпосылки к созданию комплексной региональной модели рекламной кампании здорового образа жизни. В работе приведены результаты опроса региональных экспертов, а также данные контент-анализа тематических сайтов.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, социальная реклама, рекламная кампания, опрос экспертов, контент-анализ, продвижение, ценности.

Публикуемые статистические данные, заявления политиков и экспертов говорят о том, что сегодня в нашей стране состояние здоровья населения связано с комплексом социальных проблем и, конечно, они требуют последовательной работы по их преодолению. Немаловажную роль играет в этом реклама здорового образа жизни, а также различные социальные проекты и программы государственных, коммерческих и некоммерческих организаций.

В данной статье мы отталкиваемся от приведенного выше тезиса о том, что продвижение здорового образа жизни – это актуальная проблема государственного масштаба, которая требует глубокого осмысления и активных действий в направлении ее решения. Теоретическое осмысление данных процессов в контексте рекламной деятельности и социологии управления пока ограничено. Нельзя не признать, что такая реклама (социальная) занимает особое, исключительное место в жизни общества. Это серьезный механизм профилактики социальных проблем, а также важный инструмент создания социальных ценностей, применительно к нашей теме – здорового образа жизни.

Ряд отечественных и зарубежных исследователей рассматривали тематику продвижения здорового образа жизни в рамках различных областей исследований.

Проблематика формирования здорового образа жизни разрабатывалась в трудах В.Э. Бойкова, И.И. Брехмана, В.И. Дубровского, А.М. Изуткина, И.С. Ларионовой, Ю.П. Лисицына, Ю.В. Лукониной, Н.Н. Мохнач, А.Д. Степанова и др.

Анализ использования социальной рекламы России и за рубежом проводили Т.В. Астахова, А.С. Выдрина, А.В. Ковалёва, О.О. Савельева, О.В. Сагинова, Н.В. Старых, В.В. Ученова, О.А. Феофанов.

Продвижение здорового образа жизни как задачу рекламы рассматривали Ф. Захарова, У.Р. Лейн, Дж. Т. Рассел, Ф. Соьер, С. Хубер, Б. Хунерсдорф.

В ходе изучения данных трудов не было обнаружено интегрированных моделей продвижения здорового образа жизни. В статье предпринимается попытка анализа предпосылок к созданию комплексной региональной модели рекламной кампании здорового образа жизни.

На сегодняшний день очевидна проблема разработки государственной политики в сфере социальных коммуникаций. Исследователи отмечают отсутствие координации и регулирования данной сферы деятельности, что, в свою очередь, сдерживает ее развитие. Как пишет д.с.н., проф. А.В. Ковалева, «Возможно, отсутствие государственной политики в этой сфере связано с тем, что нет реально обоснованных проектов социальной рекламы, в которых будут четко обозначены цели и задачи рекламной кампании, приведены и обоснованы методы (причем отнюдь не «моментальные») достижения этих целей и решения задач, содержащие обоснованные прогнозы изменения социальной ситуации вследствие осуществления данных проектов. В связи с этим необходима четкая программа действий на продолжительный период [1, с. 15].

Для многих в России социальная реклама – относительно новый феномен. Сегодня, когда значительную опасность представляют такие явления, как бродяжничество, алкоголизм, наркомания, на первый план выходит задача социального оздоровления российского общества, решение которой невозможно без специально разработанной целевой государственной программы. Она должна предусматривать систему мер, направленных на преодоление социальных недугов, а в конечном итоге на формирование общей национальной идеи и гражданского общества [2, с. 18].

Многие западные философы, социологи, политики, крупнейшие специалисты в области рекламы, наряду с критическим отношением к рекламе констатируют ее грандиозную роль в становлении определенного образа жизни. В 1962 в научный оборот вошел термин «социологическая пропаганда». Этот термин имеет непосредственное отношение к нашей теме. Суть социологической пропаганды состоит в том, что она оперирует не абстрактными, теоретическими категориями, а конкретными фактами, примерами, создающими впечатление о материальной стороне образа жизни той или иной страны, той или иной социальной группы. Сила такой пропаганды, оперирующей параметрами жизненной практики, – в ее доступности и понятности [3]. Особенно эта сила должна быть востребованной применительно к социальным процессам. В наше время эту роль выполняет социальная реклама. Как известно, миссия социальной рекла-

мы – изменение поведенческой модели общества. В связи с этим нельзя недооценивать ее как инструмент продвижения социально одобряемых форм поведения, а значит и популяризации здорового образа жизни.

Аналитик Татьяна Астахова описывает западные стандарты социальной рекламы следующим образом: «Само словосочетание «социальная реклама» — это калька с английского social advertising; в США для обозначения такого типа рекламы используются термины public service advertising и public service announcement, сокращенно PSA. Предметом PSA является идея, обладающая определенной социальной ценностью. Социальная реклама часто рассчитана на самую широкую аудиторию, которую волнуют общечеловеческие проблемы: охрана природы, здоровье детей, борьба с насилием, наркоманией, СПИДом. Цель PSA – изменить отношение людей к какой-либо проблеме, а в долгосрочной перспективе – создать новые социальные ценности» [4].

В нашей стране проблеме поддержания здорового образа жизни уделялось внимание в самые разные исторические периоды, правда, усилия эти носили зачастую эпизодический, ситуативный характер. Современное состояние проблемы формирования и продвижения здорового образа жизни определяется точечной активностью государственных, коммерческих и некоммерческих структур в направлении преодоления существующих трудностей. Все чаще механизмом профилактики и решения существующих проблем становится социальная реклама здорового образа жизни. Это обстоятельство говорит о том, что перечисленные выше структуры адаптируют механизмы воздействия на массовое сознание к реалиям информационного общества.

В 2012-2013 гг. под руководством доктора социологических наук, профессора А.В. Ковалевой нами было проведено исследование оценки экспертами состояния рекламы здорового образа жизни в Алтайском крае.

В опросе приняли участие 20 экспертов, которые имеют отношение к рекламе здорового образа жизни в регионе: являются рекламодателями и рекламопроизводителями. В их числе были представители государственных организаций (федерального и краевого уровня), НКО (краевых и международных), руководители рекламных агентств.

Результаты экспертного опроса показали, **государственные институты** имеют опыт реализации социальных проектов, рекламных кампаний, направленных на продвижение здорового образа жизни. Представители государственных организаций оценивают результаты осуществленных проектов данной направленности, как хорошие. Оценка, по мнению экспертов, была бы отличной, если бы финансирование было достаточным, но сегодня по этой причине количество и качество рекламы здорового образа жизни оставляет желать лучшего.

Отметим, что региональные представительства федеральных органов государственной власти, в отличие от краевых и муниципальных, имеют в своих бюджетах статьи расходов на рекламу здорового образа жизни (например, Федеральная служба Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков). Средства на продвижение здорового образа жизни в регионе были предусмотрены Ведомственной целевой программой «Формирование и пропаганда здорового образа жизни среди населения Алтайского края» на 2008-2010 годы (утв. Постановлением Администрации Алтайского края от 12 марта 2008 г. № 93) (с изменениями от 10 июня 2009 г., 14 января 2010 г.), но значительных результатов ее осуществления экспертами отмечено не было.

Таким образом, можно выделить следующие особенности состояния рекламы здорового образа жизни, осуществляемой государственными институтами в Алтайском крае:

- Реклама здорового образа жизни государственных институтов края отличается низким качеством и малой распространенностью.

- Реклама здорового образа жизни в деятельности государственных институтов ещё пока не стала стандартным инструментом по профилактике социальных проблем.

- Недостатком формы проведения государственными структурами рекламных кампаний здорового образа жизни служит отсутствие четкой стратегии государства в данной отрасли.

Важно отметить, сегодня организационно-управленческое обеспечение рекламы здорового образа жизни реализуется на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, а также на уровне организаций. Каждый уровень управления подразу-

мевают определенные социальные приоритеты и механизмы их реализации (экономические, информационные, организационные, административные, нормативно-правовые).

На федеральном уровне принимаются основополагающие нормативно-правовые акты, концепции, программы. Примером может служить принятая в 2009 году «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года». Этот документ включает раздел «Разработка и реализация комплекса мер по пропаганде физической культуры и спорта как важнейшей составляющей здорового образа жизни». В данном разделе обозначены следующие меры пропаганды физической культуры и спорта как важнейшей составляющей здорового образа жизни:

- осуществление исследований по выявлению интересов, потребностей и мотиваций различных групп населения и определению эффективности работы по пропаганде физической культуры и здорового образа жизни;
- совершенствование рекламы и организация пропаганды спорта и здорового образа жизни;
- активное привлечение к пропаганде спорта ведущих спортивных специалистов, спортсменов, политиков, общественных деятелей, использование социальной рекламы в пропаганде здорового образа жизни и занятий спортом [5].

Продолжением принятой на федеральном уровне «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» является Постановление Администрации Алтайского края №100 от 04.03.2013 г. «О Стратегии развития физической культуры и спорта в Алтайском крае на период до 2020 года». Этот документ также включает раздел «Разработка и реализация комплекса мер по пропаганде физической культуры и спорта как важнейшей составляющей здорового образа жизни», дублирующий комплекс мер федерального акта и подразумеваящий их реализацию на региональном уровне. Согласно данному положению ожидаемыми результатами пропаганды физической культуры и спорта как важнейшей составляющей здорового образа жизни являются:

- расширение в телепрограммах для детей спортивной тематики;
- увеличение числа детей, подростков и молодежи, участвующих в массовых всероссийских и краевых пропагандистских кампаниях;
- на втором этапе:
- повышение степени информированности и уровня знаний различных категорий населения по вопросам физической культуры и спорта, здорового образа жизни;
- увеличение числа лиц, использующих информационную поддержку средств массовой информации и Интернета;
- формирование общественного мнения о необходимости ведения здорового образа жизни и потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом (особенно среди молодежи) [6].

На **муниципальном уровне** также принимаются программы, направленные на продвижение ценностей здорового образа жизни. Так в столице Алтайского края реализуется долгосрочная целевая программа «Молодежь Барнаула». Одним из приоритетных направлений данной программы наряду с решением вопросов занятости, профессионального самоопределения, организации досуга молодежи является популяризация здорового образа жизни в молодежной среде.

Таким образом, сегодня региональные и муниципальные нормативно-правовые акты продолжают линию федеральных документов, переводя стратегические задачи в конкретные мероприятия.

Все сказанное выше относится к государственной политике в области продвижения здорового образа жизни. Как показывает современная ситуация, не остаются в стороне от этих вопросов и постепенно вливаются в проекты, направленные на оздоровление нации, бизнес и «третий сектор».

Представители некоммерческих организаций в ходе экспертного опроса отмечали, что выступают заказчиками рекламы здорового образа жизни эпизодически, зачастую в качестве сопровождения тематических мероприятий. Причем рекламные идеи и их дизайнерское воплощение разрабатывают сами сотрудники и добровольцы некоммерческих организаций. Полиграфическую рекламу печатают на собственной технике, все мероприятия планируют и реализуют самостоятельно, размещением рекламы занимаются сами, и, естественно, данное об-

стоятельство негативным образом сказывается на качестве и объемах рекламной продукции. Еще раз подчеркнем, что региональные некоммерческие организации очень редко обращаются с заказами в местные рекламные агентства, а часть рекламной продукции приходит к ним в готовом виде из центральных офисов. Также представители НКО отметили проблемы, связанные с получением эфирного времени. Традиционные коммерческие каналы распространения социальной рекламы некоммерческие организации в целях экономии своего бюджета используют крайне редко. Те организации, которые распространяют свои листовки и буклеты прямо на улицах или на городских мероприятиях, считают, что использование традиционных коммерческих каналов гораздо эффективнее, и хотя это обходится дороже, но в дальнейшем дает больший результат. Также некоторые НКО размещают рекламу здорового образа жизни в качестве совместных проектов с госструктурами. Это позволяет первым экономить на рекламном бюджете. Что касается использования предусмотренных законом льгот при изготовлении и размещении социальной рекламы, то представители НКО признались, что ими не пользовались и даже не знали, что таковые существуют.

Производители рекламы единодушно считают, что в настоящее время региону не хватает рекламы, направленной на формирование здорового образа жизни. Вместе с тем, была озвучена точка зрения, что само общество не готово к адекватному восприятию рекламы здорового образа жизни и реализации тех идей, которые могут быть в ней заложены. В качестве путей преодоления такой ситуации предлагалось следующее:

- производить более эффективную рекламу здорового образа жизни;
- правительству и администрации совершенно необходимо уделять больше внимания социальной политике в данном направлении, и, в частности, рекламе здорового образа жизни;
- необходимо создавать не единичные рекламные продукты, а специальные рекламные кампании и программы продвижения здорового образа жизни;
- производителям рекламы необходимо научиться относиться к рекламе здорового образа жизни также, как и к коммерческой, с таким же желанием ее производить, однако это возможно только при соответствующем финансировании.

При выяснении источников финансирования производства и размещения социальной рекламы, оказалось, что в том случае, если заказчиком выступает администрация, то чаще всего производство и размещение данного вида рекламы осуществляется полностью за счет рекламного агентства. Производители отметили еще одну особенность рекламы здорового образа жизни в регионе – создаются единичные рекламные продукты. Им не приходится встречаться с комплексным подходом к вопросу продвижения здорового образа жизни.

В качестве актуальных тем рекламы здорового образа жизни производители упомянули (составлены по частоте упоминания):

- против наркотиков;
- о здоровых привычках;
- формирование образа подростка без вредных привычек;
- о необходимости заниматься спортом.

Таким образом, эксперты-руководители рекламных агентств осознают важность применения средств рекламы для продвижения здорового образа жизни, а также что последние способны помочь в решении социальных проблем при принятии изложенных выше рекомендаций.

Резюмируя, можно предложить следующие пути решения существующих проблем в области рекламы здорового образа жизни. На уровне региона необходимо:

1. Повысить активность краевой, городской и районных администраций в сфере продвижения здорового образа жизни;
2. Разработать механизмы взаимодействия между заказчиками и производителями, стимулирующие заинтересованность всех сторон в процессе производства и размещения рекламы здорового образа жизни;
3. Повысить у субъектов социального рекламирования уровень знания российского законодательства в области социальной рекламы с целью осознания предоставляемых возможностей и накладываемых ограничений;
4. Повысить уровень профессиональной компетентности заказчиков и производителей рекламы здорового образа жизни посредством проведения научно-практических конференций, семинаров, тренингов.

Кроме того, необходим единый системный подход к рекламе здорового образа жизни, реализуемой на уровне региона. Она должна стать продолжением государственной социальной политики в области здоровья нации и инструментом ее продвижения, а также учитывать специфику актуальных проблем региона.

На основе мнений экспертов был проведен **SWOT – анализ**, который позволил выявить возможности, угрозы и возможные перспективы реализации рекламы здорового образа жизни в регионе.

Сильные стороны:

1. Возможность использовать громкие имена (А. Смертина, С. Хорохордина, Т. Котовой, а также других известных людей, в том числе связанных с Алтайским краем актеров, представителей шоу-бизнеса). За счет этого создается привлекательный рекламный месседж, вызывающий доверие.

2. Возможность привлечения административного ресурса.

3. Последнее время государственные и бизнес-структуры делают ставку на развитие спорта, особенно российского футбола, хоккея.

4. Поднятие имиджа организаций за счет благотворительности (развитая на Западе тенденция, становится актуальной и в России – например, компания «Газпром» делает ставку на поддержку детского спорта, позиционируя себя как социально активную компанию). Это позволяет привлекать дополнительные средства и возможности для реализации программ.

Слабые стороны:

1. Малый опыт работы.

2. Ограниченность деятельности.

3. Недоступность населению многих видов спорта, многих продуктов для сбалансированного питания, низкий уровень жизни.

4. Нет активной пропаганды здорового образа жизни. Молодежь пока зачастую предпочитает курение, алкоголь, развлечения в ночных и игровых клубах спорту.

Внешние угрозы:

1. Проблемы с финансированием рекламной кампании, влекущие снижение ее эффективности или преждевременное завершение.

2. Негативное отношение к идеям программы из-за ошибки одного из лиц ее представляющих.

3. Деятельность лиц, компаний, заинтересованных в плохой репутации программы, а также в прекращении ее существования.

Внутренние возможности:

1. Получение грантов.

2. Привлечение средств бизнеса.

3. Организация и участие в мероприятиях краевого и федерального масштаба.

4. Сотрудничество с благотворительными, спортивными, в том числе, международными организациями, учреждениями образования и здравоохранения.

5. Формирование команды квалифицированных специалистов в сфере пропаганды здорового образа жизни.

Помимо опроса экспертов, был осуществлен контент-анализ сайтов, связанных с продвижением здорового образа жизни. Он показал, что в настоящее время среди разнообразных составляющих здорового образа жизни наиболее активно продвигается отказ от вредных привычек. Такой подход представляется односторонним. Поэтому, по нашему мнению, следует расширить тематику рекламных кампаний в соответствии с комплексом составляющих здорового образа жизни.

Соответственно, тематику рекламной компании могут планироваться с учетом, например, таких элементов здорового образа жизни, как:

1. Занятия физической культурой и спортом;

2. Закаливание;

3. Жизненный режим, укрепляющий здоровье;

4. Рациональное питание;

5. Сохранение оптимального веса;

6. Личная гигиена и ответственное гигиеническое поведение;

7. Разумное соотношение труда (учёбы), досуга, отдыха;

8. Поддержание психического здоровья;

9. Негативное отношение к вредным привычкам;

10. Гармонические взаимоотношения между людьми;

11. Правильное сексуальное поведение [7; с. 45].

Проведенный анализ деятельности, направленной на продвижение здорового образа жизни в регионе, показал необходимость разработки комплексной модели рекламы, отвечающей требованиям эффективности. Полученные в ходе данного исследования выводы свидетельствуют о том, что в современных условиях реклама здорового образа жизни наделена большим потенциалом для профилактики и решения социальных проблем, касающихся здоровья населения. Выводы, содержащиеся в данной статье, могут быть использованы для дальнейших исследований данной проблематики, а также могут быть учтены при создании соответствующих региональных программ.

Библиографический список

1. Ковалева, А.В. Социальная реклама в России: состояние, проблемы и решения. – Барнаул, 2006.
2. Астахова, Т.В. Связи с общественностью для третьего сектора. – М., 1996.
3. Феофанов, О.А. Реклама: новые технологии в России. – М., 2005.
4. Астахова, Т.В. Хорошие идеи в Америке рекламируют // Рекламный мир. – 1994. – №2.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 07.08. 2009 г. № 1101-р Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года.
6. Постановление Администрации Алтайского края №100 от 04.03.2013 г. «О Стратегии развития физической культуры и спорта в Алтайском крае на период до 2020 года».
7. Луконин, Ю.В. Потребности человека. – Барнаул, 2003.

Bibliography

1. Kovaleva, A.V. Socialnaya reklama v Rossii: sostoyaniye, problemih i resheniya. – Barnaul, 2006.
2. Astakhova, T.V. Svyazi s obshchestvennost'yu dlya tret'ego sektora. – M., 1996.
3. Feofanov, O.A. Reklama: noviye tekhnologii v Rossii. – M., 2005.
4. Astakhova, T.V. Khoroshie idei v Amerike reklamiruyut // Reklamniy mir. – 1994. – №2.
5. Rasporazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 07.08. 2009 g. № 1101-r Ob utverzhdenii Strategii razvitiya fizicheskoy kul'tur i sporta v Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda.
6. Postanovleniye Administratsii Altayskogo kraya №100 ot 04.03.2013 g. «O Strategii razvitiya fizicheskoy kul'tur i sporta v Altayskom krae na period do 2020 goda».
7. Lukonin, Yu.V. Potrebnosti cheloveka. – Barnaul, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.03.14

УДК 316.422

Glukhova T.P. THE BASICS AND PARTICULAR FEATURES OF THE TRANSFORMATION PROCESS MECHANISM OF THE SOCIAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION. The article offers results of the theoretical study of the social mechanism of transformation processes. The concept and scientific category, introduced in the Russian sociological knowledge by T.I. Zaslavskaya, are further developed in a theoretical scheme of the mechanism of transformation of the social institution of higher education.

Key words: social mechanism, transformation process, social institution of higher education.

Т.П. Глухова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия, г. Барнаул, соискатель каф. психологии коммуникаций и психотехнологий ФГБОУ ВПО «Алтайский гос. университет, г. Барнаул. E-mail: tpg7777@gmail.com

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМА ТРАНСФОРМАЦИОННОГО ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья предлагает результаты теоретического исследования социального механизма трансформационных процессов. Концепция и научная категория, введенные в российское социологическое знание Т.И. Заславской, получают свое дальнейшее развитие в представленной теоретической схеме механизма трансформационного процесса социального института высшего образования.

Ключевые слова: социальный механизм, трансформационный процесс, социальный институт высшего образования

Актуализация вопросов, связанных с разработкой социальных механизмов трансформационных процессов в отечественной социологии, тесно связана с именем Заславской Татьяны Ивановны, которая в начале 1980-х гг. предложила в дополнение к традиционной парадигме социально-экономического анализа общества иное видение, основанное на концепции социального механизма развития экономики как процесса взаимодействия общественных групп, занимающих разное положение и имеющих разные интересы. Рассматривая сущность социального трансформационного процесса, Т.И. Заславская предположила, что если определить его внутренний механизм, то появится возможность установить в какую сторону движется общество и к чему оно скорее всего придет [1, с. 154]. Ее понимание социальных механизмов общественных процессов базируется на гипотезе о том, что «совокупность определяющих эти процессы явлений, факторов и зависимостей образует целостный феномен, исследование устройства которого позволяет глубже разобраться в изучаемых закономерностях» [1, с. 192]. Концепции и теории, предложенные Т.И. Заславской, выступают сегодня фундаментом многих исследований в области социальной трансформации общества [2]. Они также стали импульсом и для разработки теоретической схемы механизма трансформационного процесса социального института высшего образования, представленного в данной статье.

Обратимся к интерпретации самого научного понятия «социальный механизм». По этому поводу Т.И. Заславская пишет следующее: социальный механизм общественного процесса – это «устойчивая система взаимодействий социальных акторов разных типов и уровней, конечным результатом которых служит удовлетворение определенной общественной потребности» [1, с. 191]. Необходимо выделить и основные черты социальных механизмов. Во-первых, это способность регулировать общественные процессы, поскольку социальные механизмы обладают силой и устойчивостью социальных связей, обуславливающих их системность. Во-вторых, для них характерна высокая инертность. Это объясняется тем, что в них присутствуют элементы прошлого и настоящего, а их обновление всегда носит частичный характер. В-третьих, социальные механизмы совмещают два разнородных вида трансформационных действий: сознательно осуществляемых для достижения определенных целей, которые конституируются в процессе социальных преобразований, и возникающих естественно-историческим путем, которые происходят спонтанно в ходе общественной эволюции под влиянием различных процессов [1, с. 192].

Несмотря на абстрактность и понимание того, что реальность регулируется множеством механизмов более конкретных процессов, применение рассматриваемой категории к трансформации социальных институтов оправдывается возможностью изобразить процесс как некоторую целостность, охватывающую и управленческие воздействия власти, и социально-инновационную деятельность инициативных групп, и спонтанные действия разных сил общественности. Именно этой цели и будет служить предлагаемая теоретическая схема, способная раскрывать строение и особенности механизма трансформационного процесса социального института высшего образования. Рассмотрим содержание блоков механизма теоретической схемы (рис. 1).

Блок А «Социально-трансформационная активность общества, направленная на социальный институт высшего образования». Данный блок объединяет основные внешние

силы, факторы и тенденции социально-инновационной деятельности общества, оказывающие непосредственное влияние на трансформацию анализируемого социального института. Блок А является его общественным социально-инновационным потенциалом и может быть назван «энергетический кластер механизма».

Социально-трансформационная активность общества имеет особое значение в периоды глубоких преобразований, поскольку она определяет его дееспособность как субъекта самореформирования и саморазвития. Наиболее важными для теоретической схемы, описывающей трансформационный процесс социального института высшего образования современной России, представляются пять векторов активности общества: 1) социокультурные особенности общественной активности; 2) социально-экономическое развитие; 3) влияние международных отношений и глобальных процессов современности; 4) уровень научно-технического и технологического развития; 5) деятельность общественно-политических сил.

Блок Б «Трансформационная активность социального института высшего образования» отражает содержание взаимосвязанной активности институциональных акторов разных уровней социального института высшего образования: Б1. Целевая реформаторская деятельность (государственная управленческая деятельность и реформаторская деятельность верхних слоев); Б2. Социально-инновационная деятельность средних слоев (инициативных групп), Б3. Реактивно-адаптационное поведение и деятельность массовых групп, составляющих основную часть социального института высшего образования.

Трансформационную активность, объединяющую в себе целенаправленную и хаотичную социально-инновационную деятельность, можно определить «как совокупность таких социально-инновационных действий, которые, будучи относительно рациональным ответом акторов на вызываемое реформами изменение условий их жизнедеятельности, существенно меняют базовые социальные практики» [3, с. 221]. Она либо непосредственно вызывает, либо косвенно влечет за собой значимые сдвиги в социальном институте высшего образования и/или далее формирует социально-культурный потенциал общества. Она может охватывать любые виды трансформационной деятельности и поведения, даже если они, с общественной точки зрения, носят вредный или деструктивный характер [1, с. 193 – 195].

Все социально значимые действия акторов (индивидов, организаций и социальных групп), относящиеся к трансформационной активности социального института высшего образования, взаимосвязаны и оказывают решающее влияние на преобразование исследуемого института. Социальные действия с выраженным инновационным характером являются особым видом социальных действий трансформационного процесса. Такие действия отклоняются от институциональных традиций и существующих социальных практик, имеют особую значимость для функционирования описываемого социального механизма и их активное влияние на трансформацию высшего образования трудно переоценить.

Развивая идею далее, предложим следующее определение и понятие «трансформационная активность социального института высшего образования»: совокупность социально-инновационных действий, являющихся относительно рациональным ответом или относительно продуманной реакцией институциональных акторов социального института высшего образования

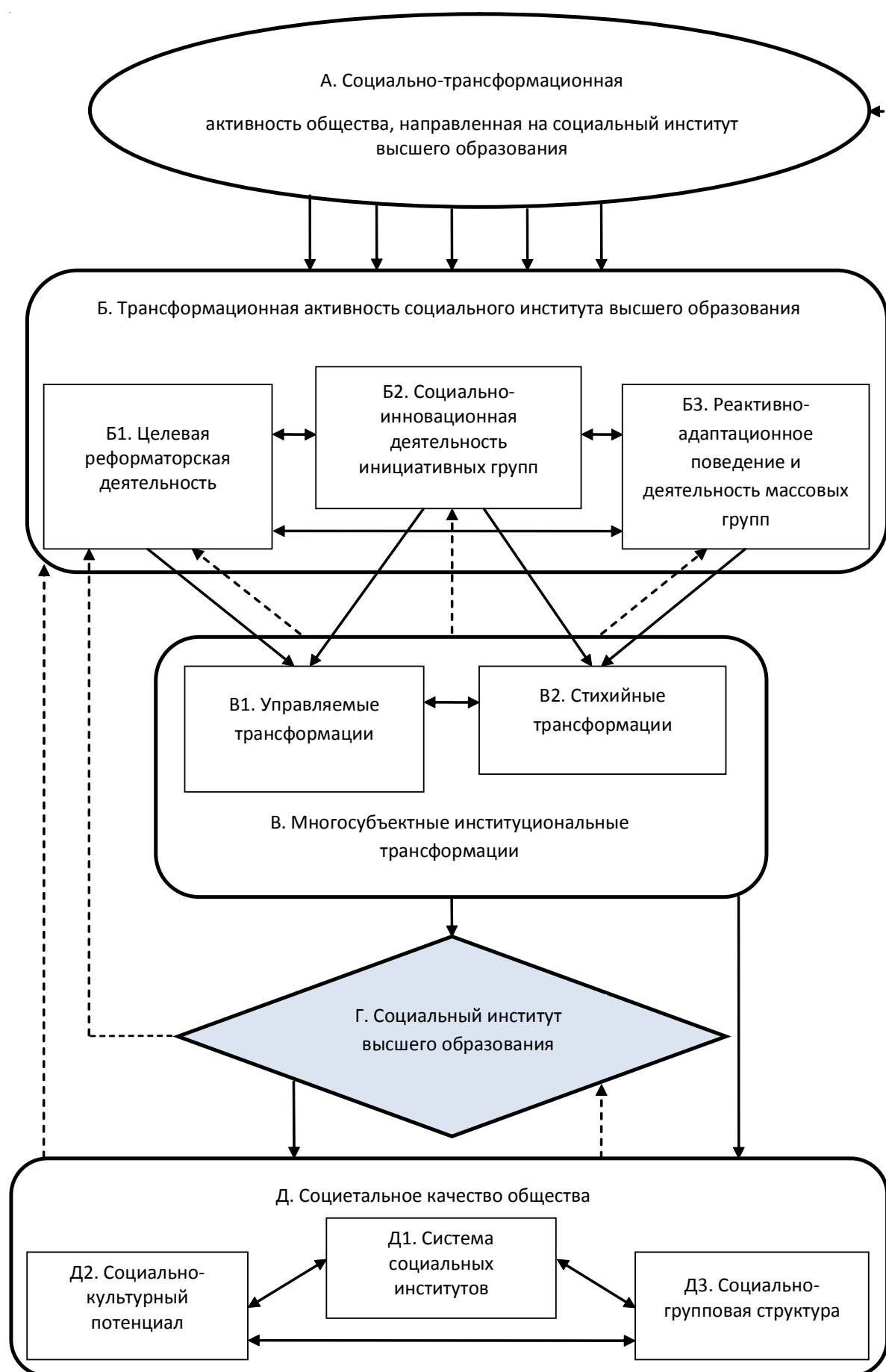


Рис. 1. Механизм трансформационного процесса социального института высшего образования

на изменения внешней среды (условий игры в обществе), которой нередко предшествует рациональное взвешивание и выбор возможных стратегий, и которая существенно меняет базовые институциональные практики. Иррациональные реакции также имеют место в данном механизме, но их влияние на преобразование института носит опосредованный характер и является значимым только в случае их массового проявления.

Рассмотрим элементы Блока Б.

Элемент Б1 «Целевая реформаторская деятельность» объединяет совокупность сознательных действий правящей элиты и примыкающей к ней высшей бюрократии, осуществляемых с целью прямого или косвенного воздействия на состояние и развитие социального института высшего образования. Здесь сконцентрированы как модернизационные, так и консервативно-реакционные направления. Иными словами, данный элемент охватывает не только законодательную и управленческую деятельность федеральных, региональных и местных властей, предполагающую осуществление реформ; но также и деятельность консервативных сил и оппозиции, тормозящую реформы с целью смены реформаторской направленности вплоть до разворачивания контр-реформ. Сфера реформаторской деятельности служит ареной напряженной борьбы различных разнонаправленных сил.

Элемент Б2 «Социально-инновационная деятельность инициативных групп» предполагает наиболее мощную и масштабную инновационную «предпринимательскую» деятельность, трансформирующую высшее образование. Этот элемент формируется из социально зрелой, дееспособной и активной части массовых общественных групп, в первую очередь средних слоев населения. Основными институциональными акторами этой деятельности чаще всего выступают представители профессорско-преподавательского и научно-исследовательского состава высших учебных заведений. Исторически подтверждается, что именно эта категория акторов социального института высшего образования является наиболее гибким, интеллектуально подкованным и инициативным социальным слоем института высшего образования, да и не только данного института, но и общества в целом. В рамках институциональной инновационной деятельности инициативные группы используют, развивают и закрепляют новые нормы и правила, тем самым качественно преобразовывая массовые социальные практики института. Элементы Б1 и Б2 концентрируют в себе основную мощь трансформационной активности в представляемом социальном механизме.

Элемент Б3 «Реактивно-адаптационное поведение и деятельность массовых групп». В стабильных обществах под адаптационным поведением понимается приспособление субъектов к социальной среде путем освоения и принятия свойственных данной среде норм, ценностей и форм социального действия. Однако в условиях крутых перемен нормы и ценности меняют стабильность, следовательно, меняется и содержание поведения. В этом случае основной смысл его перемещается на поиск новых способов действий, соответствующих меняющимся условиям и правилам игры [4].

Деятельность, как одно из фундаментальных понятий о человеке, является специфической формой отношения человека к окружающему миру и самому себе, выражающейся в целесообразном изменении и преобразовании мира и человеческого сознания. Деятельность — это процесс, включающий цель, средства и результат. Ее типы и формы различаются по субъекту, объекту, функциям и целям [5, с. 119].

Деятельность массовых групп напрямую связана с реактивно-адаптационным поведением. Именно поведение позволяет определить какие целевые установки и средства используют социальные акторы в своей деятельности, направленной к предполагаемому результату.

В рассматриваемом механизме реактивное поведение и реактивная деятельность предполагают ответ всех социальных акторов массовых групп на социально-инновационную деятельность, осуществляемую элитами, бюрократией и инициативными группами социального института высшего образования. Реактивное поведение и деятельность — это не только принятие институциональных изменений и адаптация к ним, но и протестный отклик на ухудшение институциональных условий.

Блок В «Многосубъектные институциональные трансформации» отражает различные трансформационные подпроцессы, назовем их трансформациями, изменяющими базовые социальные практики института высшего образования. Разра-

ботка механизма трансформационного процесса с использованием подпроцессов основана на применении метода декомпозиции, позволяющего сегментировать целостный процесс. Использование данного метода оправдано в данном случае, поскольку описываемый механизм является высоко сложной совокупностью множества процессов, обеспечивающих последовательность действий трансформирующейся институциональной системы. Более того, возможность рассмотрения подпроцессов по-отдельности позволяет глубже разобраться в изучаемых закономерностях.

В предлагаемом механизме Блок В занимает особое место. Он преобразует массовую социально-инновационную деятельность микроакторов, поступающую из Блока Б, в макрохарактеристики социального института высшего образования. По этому поводу Т.И. Заславская отмечает, что данный блок «скрывает в себе тайну» преобразования социальных действий в макропроцессы, в которых участвуют множества микроакторов, и «выглядит «черным ящиком», содержание которого неизвестно. Выяснить его суть — значит понять конкретный механизм «переработки» индивидуальных и коллективных социальных действий в макропроцессы. Этот блок можно назвать переходным» [1, с. 195].

Включение двух видов разнородных трансформаций (управляемых и стихийных) в данный блок неслучайно. Управляемые трансформации являются целенаправленными и осознанными. Они предполагают в первую очередь организованную социально-инновационную и научно-культивируемую инновационную деятельность верхнего и среднего слоев социального института (Блоки Б1 и Б2), которые обеспечивают его трансформационную активность, и к которым относятся правящая элита, примыкающая к ней высшая бюрократия и социально зрелая, активная и дееспособная часть общества. Стихийные трансформации необязательно привязаны к целевым установкам, направленным на изменения социального института, здесь присутствует хаотичность, эмпирическая личностная основа, реагирование на конкретную ситуацию, когда преобразования осуществляются стихийно преимущественно через выбор личных адаптационно-поведенческих стратегий. Такие действия, как правило, не оказывают существенного влияния на трансформацию социальных практик. Это возможно лишь в случае, когда реактивно-адаптационное поведение и деятельность массовых групп принимают масштабный, повсеместный характер. Указанные особенности позволяют сделать вывод о том, что в рамках трансформаций социального института высшего образования роль стихийных факторов, а также слабая управляемость и непредрежденность конечных итогов, характерных для социально-трансформационных процессов [6], несколько снижена.

Блоки Б и В образуют передаточный кластер описываемого социального механизма и характеризуют способ реализации трансформационного процесса, назовем его «собственно механизмом» [1, с. 195].

Блок Г «Социальный институт высшего образования» является устойчивым, крупномасштабным и обособленным объединением социальных отношений и видов деятельности, которые: 1) осуществляются посредством взаимосогласованной системы статусов и ролей, формальных и неформальных правил, принципов, ценностей и традиций, норм и установок; 2) регулируют взаимодействие людей в сфере подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства; 3) удовлетворяют потребностям личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

Понятие «социальный институт» в нашем случае выражает исторически сложившиеся и закрепившиеся в национальных культурах типологические характеристики общества, проявляющиеся в специфике господствующих ценностей, норм, мотиваций, установок и способов поведения людей. Речь идет об институциональной организации высшего образования, обеспечивающей удовлетворение личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении его образования, научных притязаний и квалификации.

Блок Д «Социетальное качество общества» задается социальной структурой со свойственными ей социальными и культурными отношениями, оно описывает социетальные характеристики трансформирующегося общества: человеческий социально-культурный потенциал, социально-групповую структуру

и систему социальных институтов, рассматриваемую как систему общественных отношений. Данный блок, анализируемый в статике, дает целостное представление о состоянии конкретного общества в определенный момент времени. Рассматриваемый в динамике, он раскрывает происходящие в нем социальные сдвиги.

Общее понимание структуры общества включает в себя деление населения по ряду признаков, например, по возрасту, полу, национальности, профессиональной принадлежности и др. В силу множественности этих признаков «данная структура не может служить целостным предметом эмпирического исследования. На практике изучаются лишь отдельные ее проекции» [1, с. 161].

Блок Д по сути включает в себя и Блок Г. Причина вывода Блока Г в отдельный элемент связана с необходимостью рассмотрения преобразований социального института высшего образования через призму самостоятельного трансформационного процесса с включенными в него явлениями, факторами и зависимостями, иными словами на мезоуровне трансформационного процесса общества. Мезоуровень, согласно исследованиям Т.И. Заславской и М.А. Шабановой, предполагает «изменение отдельных институтов в рамках таких крупных частей общества, как регионы, города, отрасли экономики и т. п.» [6, с. 10]. Хотя по сравнению с широко используемыми понятиями макро- и микроуровней понятие «мезоуровень социальной реальности» проработано слабо, для решения поставленных в данном исследовании задач выделение этого уровня важно, поскольку оно позволяет определить внутренний механизм трансформационного процесса высшего образования как социального института, установить в какую сторону направлено изменение и к

чему оно скорее всего приведет. Это также позволяет акцентировать внимание на социальных акторах, занимающих ключевые позиции в трансформационном механизме и являющихся движущей силой трансформирующегося института. Блоки Д и Г рассматриваются как результирующий или системный кластер исследуемого механизма, они отражают содержание и основные итоги трансформационного процесса.

Изучаемый социальный механизм функционирует посредством прямых, двусторонних и обратных связей как между блоками, так и между внутренними элементами блоков. Прямые связи предполагают преимущественно однонаправленный вектор воздействия одного элемента на другой. Двусторонние связи обозначают очевидное взаимодействие двух элементов схемы. Обратные связи демонстрируют обратную реакцию элемента на воздействия, придают механизму относительную замкнутость и отражают воспроизводственный характер социального механизма.

Итоги. Понятие «социальный механизм трансформационного процесса», введенное в российское социологическое знание Т.И. Заславской, получает свое дальнейшее развитие в представленной теоретической схеме механизма трансформационного процесса социального института высшего образования. Выполняя идентичные другим социальным механизмам функции, описанное социальное устройство помогает придать системный и более операционный характер изучению социального института в фазе трансформации, выявить неизвестные ранее факты, сформулировать новые задачи, инициировать дальнейший научный поиск и способствовать углублению научных знаний в данной социологической области.

Библиографический список

1. Заславская, Т.И. Социальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция. – М., 2002.
2. Максимова, С.Г. Методологические подходы к изучению социального механизма формирования адаптивных стратегий лиц старших возрастных групп в рамках становления новой геронтологической реальности / С.Г. Максимова, М.В. Старчикова // Известия Алтайского государственного университета. – 2009. – № 2.
3. Заславская, Т.И. Современное российское общество: Социальный механизм трансформации: учеб. пособие. – М., 2004.
4. Шабанова, М.А. Добровольные и вынужденные адаптации // Свободная мысль. – 1998. – № 1.
5. Деятельность // Российская социологическая энциклопедия. – М., 1998.
6. Заславская, Т.И. Сущность и особенности трансформационных процессов / Т.И. Заславская, М.А. Шабанова // Общественные науки и современность. – 2001. – № 5.

Bibliography

1. Zaslavskaya, T.I. Socialnaya transformatsiya rossiyskogo obshchestva: Deyatel'nostno-strukturnaya koncepciya. – M., 2002.
2. Maksimova, S.G. Metodologicheskie podkhody k izucheniyu social'nogo mekhanizma formirovaniya adaptivnykh strategiy lic starshikh vozrastnykh grupp v ramkakh stanovleniya novoy gerontologicheskoy real'nosti / S.G. Maksimova, M.V. Starchikova // Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 2.
3. Zaslavskaya, T.I. Sovremennoe rossiyskoe obshchestvo: Social'niy mekhanizm transformatsii: ucheb. posobie. – M., 2004.
4. Shabanova, M.A. Dobrovol'nye i vinnuzhdennye adaptatsii // Svobodnaya mysl'. – 1998. – № 1.
5. Deyatel'nost' // Rossiyskaya sociologicheskaya ehnciklopediya. – M., 1998.
6. Zaslavskaya, T.I. Suthnost' i osobennosti transformatsionnykh processov / T.I. Zaslavskaya, M.A. Shabanova // Obshchestvenniye nauki i sovremennost'. – 2001. – № 5.

Статья поступила в редакцию 18.02.14

Раздел 8

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 342.216 + 369.026

Shumova Yu. **THE DISCRIMINATION ON THE GROUNDS OF DISABILITY IN EDUCATIONAL AND CULTURAL SPHERES.** The article analyses the problem of disability-based discrimination in educational and cultural spheres of the society life. The restriction of the rights of an applicant to choose a form of education and specialty is considered. Some conclusions are made about the state of the architectural availability of higher educational institutions in Russia. The conclusions are based on the research of availability of the architectural environment of universities in Russia, conducted by Higher School of Economics of the National Research University (Moscow) and supported by the Russian Council of rectors. In the second part of the study, based on the empirical data, which was provided by the Moscow Institute of social programs and the Center for social ratings of the city of Moscow, about the architectural availability of objects of mass culture, a conclusion is made about the state of the problem in the cultural sphere. In the final part of the article the general conclusion is made about the objective nature of the problems of architectural and information accessibility of education and mass culture. The solving of these problems is found in the distribution of responsibilities and duties between all the links of the chain of organizations and institutions, involved in the implementation of the rights of persons with disabilities.

Keywords: disability, discrimination, architectural environment, information availability, limitation of rights, inclusive education, mass culture.

*Ю.В. Шумова, канд. филос. наук, доц. каф. конституционного и административного права
Южно-Уральского гос. университета (национальный исследовательский университет),
г. Челябинск, E-mail: j_shumova@mail.ru*

ДИСКРИМИНАЦИЯ ПО ПРИЗНАКУ ИНВАЛИДНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ СФЕРАХ

В статье проводится анализ проблемы дискриминации по признаку инвалидности в образовательной и культурной сферах жизни общества. Рассмотрено ограничение прав абитуриента в выборе формы обучения и вида специальности. Далее, основываясь на исследования доступности архитектурной среды ВУЗов России, проведенные Национальным исследовательским университетом Высшей школы экономики (г. Москва) при поддержке Российского совета ректоров, делаются выводы о состоянии архитектурной доступности высших учебных заведений в целом по России. Во второй части исследования по эмпирическим данным, предоставленным Московским институтом социальных программ и Центром социальных рейтингов города Москвы, об архитектурной доступности объектов массовой культуры, делается вывод о состоянии рассматриваемой проблемы в культурной сфере. В заключительной части статьи делается общий вывод об объективном характере проблем архитектурной и информационной доступности объектов образования и массовой культуры. Разрешение данных проблем лежит в распределении ответственности и обязанностей между всеми звеньями цепочки организаций и учреждений участвующих в реализации прав инвалидов.

Ключевые слова: Инвалид, дискриминация, архитектурная среда, информационная доступность, ограничение прав, интегрированное образование, массовая культура.

Недопустимость дискриминации во всех сферах жизни общества является базовым правовым принципом, закрепленным во многих нормативно-правовых актах Российской Федерации и международных правовых актах ратифицированных Россией. Например, международные положения о защите прав человека основываются на принципе запрещения дискриминации, следуя которому, национальные правовые нормы стран участников гарантируют своим гражданам равные права в частности в образовательной и культурной сферах независимо от пола, возраста, расы, национальности, вероисповедания, политических убеждений и др.

В данной статье будет проведен анализ проблемы дискриминации по признаку инвалидности в образовательной и культурной сферах жизни общества. Под дискриминацией по признаку инвалидности, согласно Международной конвенции о правах инвалидов, понимается любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью или результатом которого является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех прав человека и основных свобод в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области. Она включает все формы дискриминации, в том числе отказ в разумном приспособлении [1].

Под разумным приспособлением принято понимать внесение, когда это нужно в конкретном случае, необходимых и подходящих модификаций и коррективов, не становящихся несоизмеримым или неоправданным бременем, в целях обеспечения реализации или осуществления инвалидами наравне с другими всех прав человека и основных свобод [1].

Не смотря, на проводимые государством социальные меры по поддержке высших учебных заведений в вопросах создания специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, проблема доступности архитектурной среды высших учебных заведений до сих пор остается актуальной.

Большинство университетов России не обеспечены минимальными специальными условиями, необходимыми для обучения в них инвалидов. Под специальными условиями, в контексте данной статьи, понимаются условия обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, включающие в себя универсальную безбарьерную среду жизнедеятельности, использование специальных образовательных программ и методов обучения, специальных учебных пособий и дидактических материалов, технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента, оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и другие условия, без которых невозможно или существенно затруднено освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.

24 статья Международной конвенции о правах инвалидов [1], статья 43 Конституции РФ [2], статья 19 закона о социальной защите инвалидов [3], статья 3 Закона об образовании признают право инвалидов на образование и гарантируют создание специальных условий для его получения. Однако указанные статьи носят декларативный характер, даже в отношении высших учебных заведений имеющих статус методических центров в области реализации профессионального образования для людей с инвалидностью. В качестве примера рассмотрим доступность архитектурной среды Челябинского государственного университета. Челябинский государственный университет инициативно занимается обучением инвалидов с 1992 года. ЧелГУ по приказу Министерства образования и науки РФ [4] является базовым образовательным учреждением высшего профессионального образования, обеспечивающим условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Уральском Федеральном округе. Однако более чем за два десятилетия в данном учебном заведении была адаптирована архитектурная среда только одного корпуса из шести. Остальные до сих пор остаются архитектурно не адаптированными для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья: отсутствие осязательных ориентиров (направляющие поручни, рельефные обозначения и надписи шрифтом Брайля, тактильная разметка), высокие пороги, узкие дверные проемы, отсутствие пандусов, отсутствие лифтов приспособленных для передвижения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Наличие данной проблемы позволяет абитуриенту поступать лишь на ограниченный круг специальностей, обучение по которым проходит в оборудованном корпусе, что ущемляет его в праве выбора формы обучения и вида специальности.

Подобная проблема наблюдается в большинстве крупных ВУЗов страны. Значительно хуже ситуация обстоит в филиалах государственных ВУЗов и не государственных образовательных учреждениях.

При содействии Российского союза ректоров и Национального исследовательского университета Высшей школы эконо-

мики (г. Москва) в 2011 году были проведены исследования доступности архитектурной среды ВУЗов. Основой исследования стали две большие группы показателей: доступность входа в здание и доступность внутри здания, по которым вычислялся сводный показатель архитектурной доступности ВУЗа. В сотню наиболее адаптированных ВУЗов по сводному показателю доступности архитектурной среды попало только 9 не государственных образовательных учреждений, однако из приведенных ста ни один ВУЗ не был признан полностью доступным для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Челябинские ВУЗы в указанный рейтинг не вошли.

Малодоступными для посещения представителями маломобильных социальных групп являются культурно-досуговые объекты. Можно выделить два аспекта проблемы: архитектурная доступность и информационная доступность.

Из ста опрошенных респондентов с различной формой инвалидности из города Челябинска, только пятнадцать человек ответили, что посещают объекты массовой культуры, не реже одного раза в год, и только два человека – регулярно, 73 человека отметили, готовность регулярно посещать объекты массовой культуры, при условии архитектурной и информационной доступности.

Особенно остро данный вопрос прослеживается в небольших административно-территориальных образованиях. Проблема архитектурной доступности объектов массовой культуры выражена более остро, чем проблема архитектурной доступности объектов образования. Это связано, в первую очередь, с малой эффективностью реализации комплексных мер по обеспечению реализации культурных прав лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Например, в 2013 году Московским институтом социальных программ и Центром социальных рейтингов города Москвы были проведены исследования архитектурной доступности театров города Санкт-Петербурга. Театры оценивались по следующим критериям: транспортная доступность, доступность входа в здание, доступность внутри здания, пути следования, сервис, и удобство зрительного зала, по данным критериям делалась интегрированная оценка, которая и явилась основой рейтинга. Из 70 действующих театральных площадок ни один театральный объект не был признан полностью архитектурно доступным.

Во многом проблема малодоступности театральных зданий заключается в особенности учреждений культуры – их материальной базой являются здания, обладающие исторической ценностью, в отношении которых запрещено проводить техническое перевооружение.

В ходе проводимых реформ в сферах культуры и образования, безусловно, наметились некоторые положительные тенденции, но во многих ключевых моментах они до сих пор носят формальный характер.

Слабая активность абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья первой и второй группы обусловлена, во-первых, отсутствием адаптированных условий, компенсирующих дефекты здоровья, во-вторых, психологической и профессиональной неподготовленностью профессорско-преподавательского состава и иных сотрудников ВУЗов при работе с инвалидами.

Проблема реализации культурных прав инвалидов так же носит объективный характер, выраженный в низкой архитектурной и информационной доступности объектов массовой культуры.

Для разрешения проанализированных проблем необходимо усилить контроль со стороны соответствующих органов и распределить обязанности и ответственность между всеми звеньями цепочки организаций и учреждений участвующих в реализации прав инвалидов.

Библиографический список

1. Конвенция «О правах инвалидов». Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года.
2. «Конституция Российской Федерации», принята всенародным голосованием 12.12.1993, с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ.
3. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ(ред. от 30.11.2011) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.02.2012).
4. Приказ Минобрнауки РФ от 30.12.2010 № 2211 «О базовых образовательных учреждениях высшего профессионального образования, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Bibliography

1. Konvencija «O pravakh invalidov». Prinyata rezolyuciej 61/106 General'noj Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda.
2. «Konstitucija Rossijskoj Federacii», prinyata vsenarodnim golosovaniem 12.12.1993, s uchetom popravok, vnesennikh Zakonami RF o popravkakh k Konstitucii RF ot 30.12.2008 № 6-FKZ, ot 30.12.2008 № 7-FKZ.

3. Federal'nyj zakon ot 24.11.1995 № 181-FZ (red. ot 30.11.2011) «O social'noj zashite invalidov v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstupayushimi v silu s 01.02.2012).
4. Prikaz Minobrnauki RF ot 30.12.2010 № 2211 «O bazovihk obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh vihshego professional'nogo obrazovaniya, obespechivayushikh usloviya dlya obucheniya invalidov i lic s ogranichenimi vozmozhnostyami zdorov'ya»

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 347

Arakelyan F.P. NOTARIAL FORM OF THE TRANSACTION FROM THE POINT OF VIEW OF THE CIVIL LEGISLATION AND THE LEGISLATION ON THE NOTARIATE. In article the essence of a notarial form of the transaction from the point of view of the civil legislation and the legislation on a notariate reveals.

Key words: notariate, civil transaction, notarial form of the transaction, legislation, notarial certifying activity.

Ф.П. Аракелян, соискатель ученой степени канд. юр. наук, представитель по гражданским делам
Некоммерческой организации Коллегии адвокатов «Ставрос» Ставропольского края, г. Ставрополь,
E-mail: felix26rus@bk.ru

НОТАРИАЛЬНАЯ ФОРМА СДЕЛКИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА И ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О НОТАРИАТЕ

В статье раскрывается сущность нотариальной формы сделки с точки зрения гражданского законодательства и законодательства о нотариате.

Ключевые слова: нотариат, гражданско-правовая сделка, нотариальная форма сделки, законодательство, нотариальная удостоверительная деятельность.

Нотариальная форма сделки не имеет на сегодняшний день развернутого учения в современной науке. Нельзя отрицать, что существуют достаточно глубокие и детальные исследования по вопросам определения правил и условий нотариальной удостоверительной деятельности, по вопросам определения содержания нотариальной формы сделок, однако, это не дает никаких оснований полагать, что существует полноценное и всеобъемлющее учение о значении и сущности нотариальной удостоверительной деятельности как таковой. Если говорить о предмете и объеме удостоверения или же об условиях, которые позволяют определить действительность сделки, то можно с полной уверенностью констатировать тот факт, что на сегодняшний день полностью отсутствует представление об этих категориях права. Если и не полностью отсутствует, то оно достаточно размытое. Несомненно, эти и другие проблемы и пробелы правового регулирования нотариальной формы гражданско-правовой сделки и нотариальной удостоверительной деятельности необходимо решать, иначе просто невозможно создание полноценного учения о нотариальной форме сделки в частности и о нотариате в целом.

Приступая к освещению вопроса о сущности нотариальной формы сделки, следует определить нормативные источники, положения которых регулируют с правовых позиций общественные отношения, складывающиеся в процессе нотариальной удостоверительной деятельности. Основной нормативной базой здесь являются Конституция РФ, Гражданский кодекс РФ, Основы законодательства о нотариате.

Чтобы понять, что же такое нотариальная форма сделки, определим понятие ключевого слова в этом словосочетании. Итак, что же такое гражданско-правовая сделка? Начнем с рассмотрения понятия гражданско-правовой сделки, закрепленного в статье 153 ГК РФ. В соответствии с данной статьей «сделками признаются действия граждан и юридических лиц, направленные на установление, изменение или прекращение гражданских прав и обязанностей» [1]. Кажется, что определение является недоработанным по той простой причине, что, формулируя понятие сделки, законодатель упоминает только граждан и юридических лиц, тем не менее, хочется отметить, что публично-правовые образования, участвуя в гражданском обороте, также заключают сделки.

Определение сделки, содержащееся в действующем Гражданском кодексе, очень напоминает определения ранее действовавших актов. Так, в ст. 26 ГК РСФСР 1922 года сделками называются действия, направленные на установление, изменение или прекращение гражданских правоотношений; в ст. 14 Основ гражданского законодательства СССР и союзных республик 1961 года дополнено это определение указанием на субъектов: «дей-

ствия граждан и организаций», что было воспроизведено и в ст. 41 ГК РСФСР 1964 года. Соответственно, можно вполне обоснованно прийти к выводу, что современное законодательство не далеко ушло в своем понимании сущности гражданско-правовых сделок от отношения к исследуемому понятию, существовавшему еще в российском дореволюционном праве.

Примечательными в области определения сущности гражданско-правовой сделки являются труды известного русского юриста-цивилиста Д.И. Мейера, который понимал под юридической сделкой «всякое юридическое действие, направленное к изменению существующих юридических отношений» [2]. Он отмечал, что для сделки существенны два условия: «1) чтобы юридическое действие произвело изменения в существующих юридических отношениях: изменение может состоять в установлении какого-либо права, прежде не существовавшего, или в переходе права от одного лица к другому, или в прекращении права; 2) чтобы юридическое действие было направлено к изменению существующих юридических отношений, предпринято с целью произвести это изменение; а действие, не направленное к тому, не подходит под определение сделки, например, сюда не подходит нарушение права, хотя оно и составляет юридическое действие и производит изменение в существующих юридических отношениях: цель нарушения права иная, а потому и сущность сделки отлично от юридического действия, составляющего нарушение права» [2]. Нельзя не согласиться с идеями Мейера относительно наличия существенных условий. Однако, формулировка «всякое юридическое действие» без правильного контекста приводит к коллизиям в понимании сущности сделки.

Как известно, существуют две основные формы заключения гражданско-правовых сделок - это устная и письменная. Письменная в свою очередь бывает простой письменной и нотариальной. В рамках данной статьи нас интересует нотариальная форма сделки, на ней и остановим свое пристальное внимание.

Что такое сделка рассмотрено выше, а что же такое «нотариальная» и «нотариат» в целом? Обращение к Основам законодательства о нотариате за ответом на данный вопрос позволяет утверждать, что «нотариат в Российской Федерации призван обеспечивать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, конституциями республик в составе Российской Федерации защиту прав и законных интересов граждан и юридических лиц путем совершения нотариусами предусмотренных законодательными актами нотариальных действий от имени Российской Федерации» [3].

Нотариальное удостоверение сделок является обеспечением надлежащей защиты прав и законных интересов граждан и юридических лиц. Выделение нотариальной формы обусловлено несколькими факторами, а именно:

а) публично-правовой статус нотариуса позволяет придать нотариусам своеобразную весомость, позволяет доверять данному лицу. Причем это доверие выражается как со стороны государственной власти, так и стороны обычных граждан.

б) следующий фактор касается того, что обычное волеизъявление сторон сделки обязательно облекается в нотариальную форму, то есть всегда завершается составлением определенного документа или иначе нотариального удостоверения. Данный факт позволяет прийти к выводу, что волеизъявление должно быть правильно и полно отражено в соответствующем документе, должны быть соблюдены все правила процедуры нотариального удостоверения.

Рассмотренные выше понятия дают возможность дать определение нотариальной формы гражданско-правовой сделки. Итак, нотариальная форма сделки - это документальный способ фиксации факта и содержания волеизъявления, который осуществляется уполномоченным законом лицом в результате нотариального удостоверения сделки и является необходимым для действительности волеизъявления.

Нотариальное удостоверительное производство в свою очередь является правоприменительной деятельностью нотариуса, направленной на установление фактов, их юридическую квалификацию и принятие решения об удостоверении сделки или отказе в таком удостоверении.

Нотариальное удостоверение как правоприменительная деятельность осуществляется в рамках определенной законом процедуры, как было уже сказано ранее. Следует отметить, что нотариальная процедура предусматривает порядок совершения правоприменительных действий, характеризуется наличием прав у участников правоприменительного процесса, гарантиями законности. В ходе такой деятельности публичного органа совершаются юридические действия, то есть издаются промежуточные правоприменительные акты, а по итогам деятельности - завершающий правоприменительный акт или же индивидуальное предписание.

Раз уж упомянуто понятие нотариального акта, то необходимо дать определение данному понятию, резюмируя, таким образом, мнения многих авторов, исследующих данную область права. Отмечается, что нотариальный акт рассматривается через призму правоприменительного акта. Итак, нотариальный акт представляет собой решение специального уполномоченного органа, оформленное надлежащим образом, основанное на волеизъявлении заинтересованных лиц, направленное на признание субъективных прав и обязанностей или устанавливающее какой-либо юридический факт. Сформулированное определение схоже с определением, данным Е.Б. Тарбагаевым. Он считает, что «нотариальный акт - процедурно оформленное, выражающее волю государства, принятое по заявлению заинтересованных лиц решение специально уполномоченного на то субъекта, принятое в пределах его компетенции, основанное на диспозиции нормы материального права и официально подтверждающее субъективное право или юридический (доказательственный) факт» [4]. В данном конкретном определении есть два ключевых момента, на которые следует обратить внимание. В противопоставление научной доктрине французского права, где предметом нотариального акта являются соглашение отдельных частных лиц, Тарбагаев Е.Б. указывает, что предметом все же является соглашение публичное, волеитивный характер при этом необходим. Причем он считает, что именно компетентный орган принимает решение, применяя диспозицию нормы материаль-

ного права. Краткий анализ современной литературы в исследуемой области права, позволяет сделать вывод, что в еще в большей степени акцентирует внимание на правоприменительной природе нотариального акта знаменитый в своих кругах химкинский нотариус Т.Г. Калинин, который указывает, что нотариальный акт представляет собой правовую форму вления, то есть властного полномочия нотариуса.

Возвращаясь к рассмотрению нотариальной удостоверительной деятельности, следует отметить, что ранее действовала следующая формулировка статьи 163 ГК РФ «нотариальное удостоверение сделки осуществляется путем совершения на документе, соответствующем требованиям статьи 160 настоящего Кодекса, удостоверительной надписи нотариусом или другим должностным лицом, имеющим право совершать такое нотариальное действие» [5]. Считается, что данная формулировка акцентировала свое внимание на описании результата определенного нотариального удостоверительного действия.

С точки зрения гражданского законодательства, определение казалось достаточным, с точки же зрения законодательства о нотариате, оно было явно не достаточным. Причина в том, что процитированная выше формулировка полноценно не отражает сущности, цели и задачи нотариального удостоверения сделки. Видимо, по этой причине законодатель в новой редакции ГК внес следующие изменения: «Нотариальное удостоверение сделки означает проверку законности содержания сделки, а также права сторон на ее совершение, и осуществляется нотариусом или должностным лицом, имеющим право совершать такое нотариальное действие, в порядке, установленном законом о нотариате и нотариальной деятельности» [6].

Следует отметить, что эти изменения имеют ряд недостатков. Процедура и правила удостоверения сделок гораздо шире, нежели просто проверка законности совершения сделки и права на ее совершения. В главах 1,9 и 10 Основ законодательства о нотариате раскрывается процедура удостоверения, в таком случае необходимо было бы дополнить проект Федерального закона «О внесении изменений в части первую, вторую, третью и четвертую ГК РФ, а также в отдельные законодательные акты РФ». А с другой стороны надо ли это? Ведь описание процедуры важно и нужно понимать сторонам сделки и нотариусу, законодательно урегулировать этот процесс логичнее всего не в Гражданском кодексе, а в более специализированном акте, коим и являются в данном случае Основы законодательства о нотариате.

Следующим недостатком является то, что в измененном варианте статьи отсутствует указание на удостоверительную надпись нотариуса. А ведь указание на это является не без оснований практически единственным способом дифференциации на нотариальную и простую письменную формы. Таким образом, приходим к выводу о том, что текст измененной статьи, несомненно, должен быть дополнен указанием на обязательную удостоверительную надпись.

Итак, исходя из вышесказанного, разработана новая формулировка п.1 ст.163 ГК РФ и звучит она следующим образом: Нотариальное удостоверение сделки означает проверку законности сделки, в том числе наличия у каждой из сторон права на ее совершение, и осуществляется путем совершения на документе удостоверительной надписи нотариусом или должностным лицом, имеющим право совершать нотариальное действие, в порядке, установленном законом о нотариате и нотариальной деятельности.

Библиографический список

1. Гражданский Кодекс РФ (ред. от 7 мая 2013 г. № 100-ФЗ) // Российская газета. - 2013. - № 295
2. Мейер, Д.И. Русское гражданское право. - М., 2012.
3. Основы законодательства о нотариате (в ред. Федерального закона от 02.10.2012 № 166-ФЗ) // Российская газета. - 2012. - № 242.
4. Тарбагаева, Е.Б. Указ. соч. - М., 2010.
5. Гражданский Кодекс РФ (ред. от 7 мая 2013 г. № 100-ФЗ) // Российская газета. - 2013. - № 295.
6. Проект Федерального закона № 47538-6 «О внесении изменений в части первую, вторую, третью и четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации, а также в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Российская газета. - 2012. - № 242.

Bibliography

1. Grazhdanskiy Kodeks RF (red. ot 7 maya 2013 g. № 100-FZ) // Rossiyskaya gazeta. - 2013. - № 295
2. Meyjer, D.I. Russkoe grazhdanskoe pravo. - M., 2012.
3. Osnovih zakonodatelstva o notariate (v red. Federal'nogo zakona ot 02.10.2012 № 166-FZ) // Rossiyskaya gazeta. - 2012. - № 242.
4. Tarbagaeva, E.B. Ukaz. soch. - M., 2010.
5. Grazhdanskiy Kodeks RF (red. ot 7 maya 2013 g. № 100-FZ) // Rossiyskaya gazeta. - 2013. - № 295.
6. Proekt Federal'nogo zakona № 47538-6 «O vnesenii izmeneniy v chasti pervuyu, vtoruyu, tretuyu i chetvertuyu Grazhdanskogo kodeksa Rossiyskoj Federacii, a takzhe v otdel'niye zakonodatel'niye aktih Rossiyskoj Federacii» // Rossiyskaya gazeta. - 2012. - № 242.

Статья поступила в редакцию 28.03.14

Раздел 9

ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАН (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 908

Aleynikov M.V. ONOMASTIC AND TOPONYMIC CHANGES IN MODERN KAZAKHSTAN AS MANIFESTATION OF KAZAKH-ORIENTED POLICY. The article concerns an issue of renaming the geographical objects in the post-Soviet Kazakhstan and shows the struggle of Kazakh national patriots with Russian onomatology and toponymy. The author of the article explains the reasons for stronger Kazakh-oriented policy and minimization of reference to Russian elements. It provides the prospect of further fate of the Russian population in Kazakhstan and ethnic image of the country by the middle of this century.

Key words: onomastics, toponymy, Russian colonialism, Kazakh-oriented policy, derussification, Kazakh ethnocracy, national population, Kazakh establishment, national diasporas, Kazakh elite, national identity, historical memory.

М.В. Алейников, канд. ист. наук, доц., зав. каф. отечественной истории, Алтайская гос. академия образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: akorotkova1@gmail.com

ОНОМАСТИЧЕСКИЕ И ТОПОНИМИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПОЛИТИКИ КАЗАХИЗАЦИИ

В статье, на основе опубликованных российских и казахстанских источников, рассматривается процесс переименования географических объектов в постсоветском Казахстане, показана борьба казахских национал-патриотов с русской ономастикой и топонимикой. Раскрываются причины осуществляемой руководством Казахстана политики всеобщей казахизации и последовательной дерусификации. Дается прогноз в отношении дальнейшей судьбы русского населения Казахстана и этнического облика этой страны к середине нынешнего столетия.

Ключевые слова: ономастика, топонимика, российский колониализм, политика казахизации, дерусификация, казахская этнократия, национальный состав населения, казахский истеблишмент, национальные диаспоры, казахская элита, национальная идентичность, историческая память.

Сразу же после распада СССР правящие круги новых независимых государств принялись активно избавляться от «колониального наследия» и российского влияния. Следует обратить внимание на то, что под колониальным прошлым здесь обычно подразумевается пребывание данных народов в составе царской России, а затем Советского Союза. Не является исключением и суверенный Казахстан, руководство которого в течение всего постсоветского периода осуществляет курс на всеобщую казахизацию и строит этнократическое государство. Нужно отдать должное политической гибкости президента Н.А. Назарбаева, которому удалось избежать серьезных внутренних потрясений, предотвратить возможные русско-казахские столкновения, обеспечить «бесконфликтное отступление бывшей имперской нации» (то есть массовый исход из Казахстана этнических русских и русскоязычных). При этом, лидер Казахстана тонко лавирует в отношениях с Кремлем, демонстрирует приверженность союзническим отношениям со своим северным соседом и умело извлекает выгоду из этого партнерства.

Политика казахизации, проводимая с момента обретения независимости, проявляется во многих сферах: особый статус казахов среди всего населения республики (государствообразу-

ющая нация), сужение сферы использования русского языка (официального по Конституции Казахстана), сокращение русскоязычного культурного, образовательного и информационного пространства, перевод делопроизводства на казахский язык (а последнего на латинскую графику в перспективе), вытеснение русских из экономических, политических и управленческих структур и из общественной жизни в целом. Большое значение в независимом Казахстане придается пересмотру истории, который начался еще в 1980-е годы. Современная казахстанская историография утверждает тезис о том, что между колониальным и советским периодами нет разрыва, так как первый уже предопределил «геноцид» казахов в сталинскую эпоху. Переписывание национальной истории неизбежно повлекло за собой радикальные изменения и топонимического характера, в стране развернулись процессы дерусификации.

Следует отметить, что 3 апреля 1996 года в Казахстане был принят закон, который разрешил всем гражданам казахской национальности дерусифицировать свои фамилии и отчества [1]. Таким образом, здесь начали постепенно избавляться от русифицированных окончаний фамилий («ов», «ова», «ев», «ева»), что представляется вполне закономерным и правомерным, не

ущемляет национальных чувств неказахского населения. По иному обстоит дело, когда усилиями казахской этнократии и «национал-патриотов» последовательно осуществляется ликвидация топонимических и иных символов былого русского доминирования в культурном пространстве Казахстана. Волна переименований, охватившая постсоветский Казахстан, коснулась десятков тысяч географических объектов: улиц и площадей, населенных пунктов, областей, городских и сельских районов, названий учреждений и предприятий, рек и озер, которые изначально имели русские названия. Эти ономастические и топонимические новации вызвали негативную реакцию русских и многих русскоязычных граждан республики. Особенно сильным было недовольство русских на севере и северо-востоке Казахстана, где русская ономастика и топонимика насчитывают не одно столетие. Известно, что в канун распада СССР русские составляли от 70 % до 80% населения семи северных областей Казахстана (Кокчетавской, Павлодарской, Восточно-Казахстанской, Целиноградской, Кустанайской, Карагандинской и Северо-Казахстанской) [2]. В это время общая численность русско-славянского населения превышала численность казахов. Титульная нация составляла менее половины населения республики (около 40%). Многие казахи не владели казахским языком или знали его плохо. Лишь к концу 1990-х годов казахи стали большинством (53% казахов и 30% русских в 1999 году) [3]. Проведенные в разные годы опросы общественного мнения показывают, что отношение русских и казахов к топонимическим изменениям прямо противоположное. Большинство русских воспринимали их негативно, а большая часть казахов – положительно [4].

Следует обратить внимание на то, что замена русских названий населенных пунктов на казахские начала осуществляться в Казахстане еще до распада Советского Союза, в 1989-1990 гг. Показательно, что 20 апреля 1990 года постановлением Совета Министров Казахской ССР была создана комиссия по ономастике, которая приступила к делу. Начавшись в брежневскую эпоху, политика «коренизации» принесла свои плоды, создав необходимую основу для тотальной казахизации в постсоветский период. Не секрет, что основные командные позиции в Казахстане еще до обретения независимости принадлежали представителям титульной нации. Именно слабая представленность русских во властных структурах, низкий уровень их политической активности, неспособность русских организаций в Казахстане к объединению, отсутствие действенной помощи со стороны Москвы, хитрая и гибкая политика казахстанского руководства определили необратимый характер процесса казахизации, неотъемлемой составляющей которого является стирание казахской этнократией топонимических символов русского присутствия в регионе.

Взрыв возмущения и протесты со стороны русского населения вызвало уничтожение памятников советской эпохи, посвященных историческим личностям и событиям. Среди них памятник Ермаку Тимофеевичу в одноименном городе Павлодарской области (в 1993 году город Ермак был переименован в Аксу), памятник первоцелинникам на привокзальной площади и мемориал «Покорителям целины» в городе Целинограде (в 1992 году Целиноград был переименован в Акмолу, а в 1998 году получил название Астана и стал столицей Казахстана), бюст Николая Михайловича Пржевальского в городе Зайсане (работа скульптора Георгия Александровича Огнева) [5]. Можно привести множество таких примеров.

Хотелось бы остановиться на судьбе памятника Ермаку, которая не менее драматична, чем у самого казахского атамана. Этот монумент был символом казахстанского города Ермак, его воздвигнули в 1965 году целинники на основании решения исполкома Ермаковского городского Совета депутатов трудящихся. Авторы памятника – украинские скульпторы Иван и Валентин Зноба (отец и сын), лауреаты Ленинской премии. Скульптура представляла собой железобетонную фигуру воина в кольчуге и со шлемом на голове. Высота ее составляла 7,5 метра, а вес – около 10 тонн. Она была установлена на бетонном постаменте, символизирующем берег Иртыша, на въезде в город. Памятник был демонтирован казахскими националистами (в том числе, прибывшими в город с юга республики) в ночь с 12 на 13 марта 1992 года и отправлен на свалку. Это было сделано по решению городской администрации, а если сказать конкретно – по приказу тогдашнего ее главы Владимира Ильича Шокарева (русского по национальности). Кстати, в декабре 1995 года В.И. Шокарев был избран депутатом Мажилиса Парламента Рес-

публики Казахстан. Однако, вскоре, по некоторым сведениям, он был осужден за воровство и отбывал срок [6]. За сносом памятника Ермаку последовало переименование города, названного в честь атамана (4 мая 1993 года). Тем самым казахизаторы в очередной раз дали понять «оккупантам», что на казахской земле им нечего делать.

В 1996 году бывший житель города Ермак Сергей Георгиевич Яловцев с друзьями тайно вывез разбитый памятник на грузовой машине, присыпав его сверху щебнем, в Алтайский край. Груз удалось перевезти через границу и разместить в селе Барановка Змеиногорского района на частном подворье. Здесь расчлененный памятник пролежал более десяти лет. Стараниями Сергея Яловцева была создана инициативная группа по реставрации и установке памятника. В городе Змеиногорске у него нашлись единомышленники – представители местного казачества и русские патриоты. Алтайский казачий атаман Юрий Белозерцев предоставил денежные средства на реставрационные работы. К делу подключилась и «Рудно-Алтайская экспедиция» [7]. Непосредственно восстановлением памятника занимался скульптор Александр Аркатов, а также преподаватель змеиногорской художественной школы Александр Варов. Макет памятника воссоздавали по фотографиям и описаниям. Первая попытка поставить памятник 8 августа 2006 года была неудачной. Во время установки лопнул трос подъемного крана, и бетонная фигура упала и разломилась пополам. На постаменте остались лишь ноги атамана [8]. После этого памятник водружали по частям. Наконец, 19 августа 2006 года в торжественной обстановке состоялось открытие восстановленного памятника Ермаку. Скрестив руки, казачий атаман гордо смотрит вдаль – теперь уже на просторы Алтайского края [9].

В современном Казахстане личности и деятельности Ермака даются взаимоисключающие оценки. Если для первых он национальный герой России, открывший для русских пашни, новые земли, то для вторых – кровавый завоеватель, разбойник, злодей и убийца, насильник и душегуб. Казахские историки считают, что Ермак своим походом в Сибирь нарушил процесс формирования казахской государственности [10]. Согласно казахской легенде, батыр Сатбек из племени Уак выступил в 1584 году в поход против дружин Ермака и погиб в бою. Сатбек был уроженцем прииртышских степей [11]. Ермак даже в виде памятника является для казахов символом российского колониализма. Демонтаж этого памятника и переименование города Ермак рассматривались казахскими элитами как элемент стратегии построения независимого Казахстана.

Кампания переименований, энергично начавшаяся в начале 90-х на волне эйфории от обретенной независимости, приостанавливая свои темпы в отдельные годы, не прекращается и по сей день. По-прежнему происходит замена русских названий населенных пунктов на казахские, хотя эти города, поселки и села были основаны русскими и с самого начала имели русские названия. И в настоящее время здесь проживает немало этнических русских. По количеству переименованных географических объектов Казахстан лидирует среди постсоветских стран. Их перечень насчитывает более 200 страниц [12]. Руководство Казахстана намерено и впредь осуществлять такую политику, но предпочитает чрезмерно не ускорять этот процесс, чтобы не вызвать межнациональный конфликт и резкую массовую эмиграцию славянского населения. В то же время немало казахстанских чиновников, политиков и общественных деятелей, представителей национальной интеллигенции являются сторонниками более радикальной дерусификации. Отмечая успехи в этом деле, достигнутые в южных областях республики, они нередко сокрушаются по поводу слабой работы по переименованию городов и сел в северных областях и Восточно-Казахстанской области [13]. Местные власти порой соревновались друг с другом по количеству переименованных географических названий. Так, один из руководителей ономастической комиссии Южно-Казахстанской области К. Дусеймби в мае 2000 года заявил на брифинге, что «переименовал за свою жизнь 200 улиц, однако еще осталось 800 названий на русском языке».

Стремительной казахизации подверглась Алма-Ата, крупнейший город страны (с 1991 по 1997 годы – первая столица суверенного Казахстана). С 1993 года этот город стал называться Алматы. Обосновывалось это тем, что якобы Алматы – это правильное и историческое название, а Алма-Ата – казахское, но неправильное, данное в 1921 году по ошибке. Однако не все казахстанцы разделяют эту точку зрения. В последнее время

в Казахстане появились сторонники возвращения бывшей столице прежнего названия (Алма-Ата). Алма-Ата (с 1854 по 1921 годы – Верный) фактически был русским городом, построенным русскими. До 1980 года казахи составляли в нем лишь десятую часть населения. Более 80% наименований улиц и городских объектов были русскими. К 2008 году картина изменилась на прямопротивоположную – более 80% всех наименований стали казахскими [14]. Казахстанская историография пытается «удревить» свое государство и этнос, доказать, что на месте многих основанных русскими городов уже располагались казахские поселения. Тем самым создают основания для их переименования, присвоения им «исконно исторических названий» на казахском языке. Так, в ноябре 2010 года в Алма-Ате прошла научно-практическая конференция «Древняя и средневековая урбанизация Евразии: возникновение, развитие и возраст города Алматы». Она была призвана научно доказать, что город Алматы имеет тысячелетнюю историю, так как в средние века (X-XIV вв.) на его территории находилась стоянка тюркских и монгольских кочевников Алматы. Однако не все казахстанские историки разделяют эту концепцию. К их числу относится профессор Беймбет Ирмуханов, который на вопрос о том, как он относится к 1000-летию Алматы ответил, что это полная чушь. Профессор подчеркнул, что городом считается тот населенный пункт, о котором есть достоверное письменное историческое свидетельство [15]. Б.Б. Ирмуханов неоднократно выступал против фальсификации истории и конструирования разного рода этнократических мифов. К сожалению, мнение историков-профессионалов в условиях этнократического режима остается гласом вопиющего в пустыне.

Хотелось бы обратить особое внимание на надуманный характер переименований таких крупных городов, как Гурьев (с 4 октября 1991 года – Атырау) и Семипалатинск (с 21 июня 2007 года – Семей). Их цель – убрать русские названия с карты Казахстана. Гурьев берет свое начало с 1640 года, когда ярославский купец Гурий Назаров построил в устье реки Яик при впадении ее в Каспийское море деревянный острог. Позже Усть-Яицкий острог перешел во владение Яицкого (Уральского) казачества. Что касается Семипалатинска, то его название происходит от семи буддийских калмыцких храмов, которые располагались вблизи джунгарского поселения Доржинкит (Цорджинкит). Они были разрушены в 60-х-70-х годах XVII века в ходе казахско-джунгарских войн. В 1718 году царским воеводой Василием Чередовым и его отрядом в 18 км ниже по Иртышу от современного города была основана Семипалатинская крепость. Она играла роль пограничной и военно-опорной базы. Постепенно Семипалатинская крепость превратилась в важный пункт транзитной торговли между Россией, Средней Азией и Западным Китаем, росло ее население, увеличивалась территория, развивалась инфраструктура. Крепость становилась городом. Статус города Семипалатинск получил в 1782 году и продолжил менять свой облик. Как видим, в становлении и развитии Семипалатинска каких-либо заслуг казахского населения не наблюдается. После распада СССР национальный состав города радикально изменился в пользу титульной нации. В 90-е годы имел место значительный отток русскоязычного населения: русских, татар, немцев, украинцев и других. В 1997 году Семипалатинск потерял статус областного центра, а в 2007 году – был переименован в Семей. Были озвучены две причины переименования города. Первая – исконно русское его название напоминает титульной нации о колониальном прошлом. Вторая – имя города прочно ассоциируется у инвесторов и народа с Семипалатинским испытательным ядерным полигоном. Логика казахских элит удивляет. Следуя ей, американцы должны были в целях усиления привлекательности переименовать город Лас-Вегас и штат Невада, а японцы – города Хиросима и Нагасаки. Название Семей, как и прочие новые наименования целого ряда казахстанских городов, поселков и сел не имеют никаких исторических корней. В результате осуществляемой «ономастической работы» на карте современного Казахстана преобладают однообразные и монологические географические названия. Казахизация подверглась масса топонимов. Существовавшая десятки лет русскоязычная транскрипция в названиях многих географических объектов была изменена (Алма-Ата – Алматы, Актобьинск – Актобе, Чимкент – Шымкент, Семипалатинск – Семей, Кустанай – Костанай, Кокчетав – Кокшетау, Талды-Курган – Талдықорған, Кызыл-Орда – Кызылорда и т.д.). Неоднократным переименованиям подвергалась нынешняя столица – Астана (по казахски –

«столица»). Они имели место еще в советскую эпоху (с 1830 по 1961 год город назывался Акмолинск, затем с 1961 по 1992 год – Целиноград). В 1992 город был переименован в Акмолу (по казахски – «белая могила»). Сюда в 1997-1998 годах была перенесена столица республики. Международное представление Акмолы в качестве новой столицы произошло 10 июня 1998 года. Однако это название не устроило руководство страны, и 6 мая 1998 года город Акмола был переименован в Астану. На развитие северной столицы Казахстана было потрачено 40 миллиардов долларов.

Решение о переносе столицы Казахстана на север в первую очередь было продиктовано геополитическими соображениями во имя скрепления территории страны и ускорения этнической казахизации региона, в значительной мере населенного славянами. Властями поощряется переселение казахов с юга республики на ее север, в том числе, в новую столицу.

Совершенно очевидно, что курс на тотальную казахизацию будет продолжен. Высказываются мнения о необходимости переименования города Павлодара в Кереку или Нуркент (Нуркала), в честь первого президента независимого Казахстана. Город Петропавловск предлагают переименовать в Кызылжар. Казахские национал-патриоты считают неправильным, когда близи от столицы их государства расположены города, названные в честь святых Верховных Апостолов Петра и Павла, а также Великого князя Павла Александровича – шестого сына императора Александра II и его супруги императрицы Марии Александровны. Они настаивают на скорейшем осуществлении топонимических изменений в северных регионах Казахстана и убеждены, что до тех пор, пока эта работа не будет полностью выполнена, казахи так и останутся вассалами Москвы и будут идти в фарватере российской политики. Периодически звучат идеи о переименовании городов Уральска (предлагаются такие названия, как: Орал, Жайык, Аюжайык, Жанибек), Усть-Каменогорска (в Кунаев), Щучинска (в Абылайхан) [16]. Все это вызывает недовольство русских, воспринимается ими как оскорбление памяти предков и всего славянского сообщества. Казахские власти пока отступили под напором протестов местного населения. Но есть все основания полагать, что переименование этих городов и других населенных пунктов, имеющих русские названия, является лишь делом времени.

Какое рациональное объяснение можно дать политике казахизации, последовательно и целенаправленно осуществляемой современным казахским истеблишментом? Когда распался СССР, во всех его бывших республиках, включая Казахстан, национал-патриотическая идеология стала доминирующей. Вся полнота власти сосредоточилась в руках казахской элиты, традиционно связанной кланово-семейными узами (эта тенденция имела место еще до обретения суверенитета). В начале 90-х казахи не составляли большинства в общей численности населения. В количественном плане русские не на много уступали казахам. Казахская этнократия отвергла стратегию мультикультурализма, так как в этом случае ей пришлось бы поделить монополией на власть. Мотив сохранения и укрепления власти стал для нее решающим. Казахская элита не желала делиться властью с русскими – вторым по численности среди всех этносов страны. Она была заинтересована в устранении политической и экономической конкуренции с их стороны, опасалась политико-культурного влияния казахстанских русских, рассматривая их как потенциальный и реальный инструмент российского давления на ставший независимым Казахстан, своего рода «пятую колонну», способную расколоть молодое и еще не окрепшее государство. Отсюда и целенаправленное вытеснение русского населения, русского языка и культуры. Русские Казахстана и прочие славянские этносы являются носителями очень сильной культуры, которую не удастся быстро изжить. Однако хорошо известно, что народ, лишенный истории, обречен. Поэтому казахская этнократия и осуществляет кампанию переименований, в процессе которой происходит маркировка пространства казахскими символами, стирается историческая память о давнем и созидательном присутствии русских на территории Казахстана. В сложившейся ситуации у казахстанских русских есть два реальных варианта действий – «голосовать ногами», то есть уезжать из страны (думается, что его предпочтет большинство дееспособных русских) или же постепенно ассимилироваться с перспективой утраты своей национальной идентичности. К середине XXI столетия Казахстан, скорее всего, станет моноэтническим государством с небольшой долей национальных диаспор.

Библиографический список

1. Ларюэль, М. «Русский вопрос» в независимом Казахстане: история, политика, идентичность / М. Ларюэль, С. Пейруз. - М., 2007.
2. Панарин, А.С. Русскоязычные у внешних границ России: вызовы и ответы (на примере Казахстана) // Диаспоры. - М., 1999. - № 2-3.
3. Алексеенко, А. О некоторых итогах переписи населения Казахстана [Э/р]. - Р/д: demoscope.ru/weekly/2002/057/
4. Курганская, В.Д. Казахстанская модель межэтнической интеграции / В.Д. Курганская, В.Ю. Дунаев. - Алма-Ата, 2002.
5. Етаулов, В. Там байство дикое // Завтра. - № 10(327); Огнев, Г.А. Вандалы // Завтра. - 2000. - № 29(346).
6. Памятник Ермаку [Э/р]. - Р/д: www.aksuwiki.org/; События, имевшие место быть в 1995 в г. Алматы и г. Аксу (Ермак) [Э/р]. - Р/д: kolomets-denis.livejournal.com/8476.html
7. Платунов, Е. Стоял Ермак... // Дуэль. - 2006. - № 36(484).
8. В Змеиногорске памятник Ермаку разломился пополам во время установки [Э/р]. - Р/д: votpusk.ru
9. Памятник Ермаку [Э/р]. - Р/д: www.aksuwiki.org/
10. Платунов, Е. Стоял Ермак... // Дуэль. - 2006. - № 36(484); Зиманов, М.К. Проклятие Ермака и казахи Сибирского ханства [Э/р]. - Р/д: www.altyn-orda.kz/; смотреть онлайн Ермак (1996) [Э/р]. - Р/д: www.kinobanda.net/film/4780/
11. Памятник Ермаку [Э/р]. - Р/д: www.aksuwiki.org/
12. Переименованные населенные пункты Казахстана [Э/р]. - Р/д: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>; Перечень переименованных географических названий Казахстана [Э/р]. - Р/д: <http://pda.rosreestr.ru/upload/www/files/4%20Казахстан.pdf>
13. За годы независимости в Казахстане переименовано более одной тысячи населенных пунктов [Э/р]. - Р/д: www.zakon.kz/; Переименование Усть-Каменогорска [Э/р]. Р/д: www.provko.kz/forum/
14. Шустов, А. Как это будет по-казахски? [Э/р]. - Р/д: www.stoletie.ru/rossiya_i_mir/
15. Ирмуханов, Б. Мы потеряли достоинство [Э/р]. - Р/д: customsunion.by/infoprint/2572.html; 1000-летие Алматы: Ваше мнение? [Э/р]. - Р/д: www.alatoday.info/; Древняя и средневековая урбанизация Евразии: возникновение, развитие и возраст города Алматы: материалы конф. [Э/р]. - Р/д: www.aprk.kz/general/news/2010/
16. Романовский, С. Павлодар, Кереку или Нуркент? Будут ли новые переименования в Казахстане? [Э/р]. - Р/д: <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1214200500>; Калининград или Кенигсберг? [Э/р]. - Р/д: pregolia-art.com/publ/46-1-0-342; Краснов, С. Казахстан зачищают от русских... Может «русским великанам» пора бы и обидеться? [Э/р]. - Р/д: www.russianskz.info/russians/3371-kazakhstan-zachischayut-ot-russkih-mozhet-russkim-velikanam-pora-by-obidetsya.html; Задали Кызылжару [Э/р]. - Р/д: www.petropavlovsk.kz/book/export/html/1; Талас Омарбек. Кем мы являемся? Россиянами или казахстанцами? [Э/р]. - Р/д: www.altyn-orda.kz/; Удовиченко, З. Акжайык, Орал или Жанибек? [Э/р]. - Р/д: www.nomad.su/?a=3-201002110030; Кирилук, И. Усть-Каменогорск предлагают переименовать в Кунаев [Э/р]. - Р/д: www.zakon.kz/4554935-ust-kamenogorsk-predlagajut.html; Город Щучинск предлагают переименовать в Абылайхан [Э/р]. - Р/д: www.dailynews.kz/society/gorod-shhuchinsk-dredlagayut-pereimenovat-v-abyлайхан/37012/

Bibliography

1. Laryuehlj, M. «Russkiy vopros» v nezavisimom Kazakhstane: istoriya, politika, identichnostj / M. Laryuehlj, S. Peyruz. - M., 2007.
2. Panarin, A.S. Russkoyazychniye u vneshnikh granic Rossii: vyzovih i otvetih (na primere Kazakhstana) // Diasporih. - M., 1999. - № 2-3.
3. Alekseenko, A. O nekotorykh itogakh perepisi naseleniya Kazakhstana [Eh/r]. - R/d: demoscope.ru/weekly/2002/057/
4. Kurganskaya, V.D. Kazakhstanskaya modelj mezhehtnicheskoy integracii / V.D. Kurganskaya, V.Yu. Dunaev. - Alma-Ata, 2002.
5. Etaulov, V. Tam bayjstvo dikoe // Zavtra. - № 10(327); Ognev, G.A. Vandalih // Zavtra. - 2000. - № 29(346).
6. Pamyatnik Ermaku [Eh/r]. - R/d: www.aksuwiki.org/; Sobihtiya, imevshie mesto bihtj v 1995 v g. Almatih i g. Aksu (Ermak) [Eh/r]. - R/d: kolomets-denis.livejournal.com/8476.html
7. Platonov, E. Stoyal Ermak... // Duehlj. - 2006. - № 36(484).
8. V Zmeinogorske pamyatnik Ermaku razlomilsya popolam vo vremya ustanovki [Eh/r]. - R/d: votpusk.ru
9. Pamyatnik Ermaku [Eh/r]. - R/d: www.aksuwiki.org/
10. Platonov, E. Stoyal Ermak... // Duehlj. - 2006. - № 36(484); Zimanov, M.K. Proklyatie Ermaka i kazakhi Sibirskogo khanstva [Eh/r]. - R/d: www.altyn-orda.kz/; smotretj onlayn Ermak (1996) [Eh/r]. - R/d: www.kinobanda.net/film/4780/
11. Pamyatnik Ermaku [Eh/r]. - R/d: www.aksuwiki.org/
12. Pereimenovanniye naselenniye punkti Kazakhstana [Eh/r]. - R/d: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>; Perechenj pereimenovannihk geograficheskikh nazvaniy Kazakhstana [Eh/r]. - R/d: <http://pda.rosreestr.ru/upload/www/files/4%20Kazakhstan.pdf>
13. Za godih nezavisimosti v Kazakhstane pereimenovano bolee odnoy tihsyachi naselennihk punktov [Eh/r]. - R/d: www.zakon.kz/; Pereimenovanie Ustj-Kamenogorska [Eh/r]. R/d: www.provko.kz/forum/
14. Shustov, A. Kak ehto budet po-kazakhski? [Eh/r]. - R/d: www.stoletie.ru/rossiya_i_mir/
15. Irmukhanov, B. Mih poteryali dostoinstvo [Eh/r]. - R/d: customsunion.by/infoprint/2572.html; 1000-letie Almatih: Vashe mnenie? [Eh/r]. - R/d: www.alatoday.info/; Drevnyaya i srednekovaya urbanizaciya Evrazii: vozniknovenie, razvitie i vozrast goroda Almatih: materialih konf. [Eh/r]. - R/d: www.aprk.kz/general/news/2010/
16. Romanovskij, S. Pavlodar, Kereku ili Nurkent? Budut li noviye pereimenovaniya v Kazakhstane? [Eh/r]. - R/d: <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1214200500>; Kaliningrad ili Kenigsberg? [Eh/r]. - R/d: pregolia-art.com/publ/46-1-0-342; Krasnov, S. Kazakhstan zachithayut ot russkih... Mozhet «russkim velikanam» pora bi i obidetsya? [Eh/r]. - R/d: www.russianskz.info/russians/3371-kazakhstan-zachischayut-ot-russkih-mozhet-russkim-velikanam-pora-by-obidetsya.html; Zadali Kihzhilzharu [Eh/r]. - R/d: www.petropavlovsk.kz/book/export/html/1; Talas Omarbek. Kem mih yavlyaemsya? Rossiyanami ili kazakhstancami? [Eh/r]. - R/d: www.altyn-orda.kz/; Udovichenko, Z. Akzhayihk, Oral ili Zhanibek? [Eh/r]. - R/d: www.nomad.su/?a=3-201002110030; Kirilyuk, I. Ustj-Kamenogorsk predlagayut pereimenovatj v Kunaev [Eh/r]. - R/d: www.zakon.kz/4554935-ust-kamenogorsk-predlagajut.html; Gorod Thuchinsk predlagayut pereimenovatj v Abihlayjkhhan [Eh/r]. - R/d: www.dailynews.kz/society/gorod-shhuchinsk-dredlagayut-pereimenovat-v-abyлайхан/37012/

Статья поступила в редакцию 04.02.14

УДК 93

Radonova A.V. STRUCTURE OF FEDERAL AND REGIONAL AUTHORITIES' IN THE SPHERE OF SOCIAL PROTECTION OF POPULATION IN 90'S OF THE 20th CENTURY. The article contains an analysis of the public administration units and members in the sphere of social protection of population. The structure of federal and regional authorities that supervise the social welfare system in Russian Federation is shown.

Key words: social policy, social welfare, social protection, system of public authorities, tool of federal and regional supervision.

А.В. Радонова, канд. истор. наук, доц., зав. каф. Уголовного права Алтайского института экономики, г. Барнаул, E-mail: radonova@barناول.muh.ru

СТРУКТУРА ФЕДЕРАЛЬНЫХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ В 1990-Е ГОДЫ XX ВЕКА

В статье содержится анализ сущности объектов и участников системы государственного управления в области социальной защиты населения. Раскрывается структура федеральных и региональных органов, контролирующей систему социального обеспечения в Российской Федерации.

Ключевые слова: социальная политика, социальное обеспечение, социальная защита, система органов государственного управления, механизм федерального и регионального контроля.

Множество трудов ученых-административистов посвящено управлению и его главному виду - государственному управлению. В качестве объектов управления выступают: человек, коллектив, социальная общность, механизмы, технологии, т.е. различные явления и процессы. Под объектом управления понимается сфера общественных отношений и их определенные организационные формы. Объект управления выполняет ведущую роль в системе управления из-за специфических свойств - целенаправленности, самоуправляемости, самоактивности и адаптивности [1, с. 67].

Государственная социальная помощь предоставляется малоимущим семьям и одиноким малоимущим гражданам, имеющим среднедушевой доход ниже величины прожиточного минимума. Непосредственно назначают государственную социальную помощь органы социальной защиты населения. Виды социальной помощи определены Правительством РФ, а размер социальной помощи устанавливается законодательством субъектов РФ.

В ведении Министерства труда и социального развития РФ находятся учебные заведения, подготавливающие кадры для работы в сфере социального обеспечения, а также организации науки и научного обслуживания (Институт труда, Институт рынка труда, Центральное бюро нормативов по труду и др. Это также объекты государственного управления социальным обеспечением [2, с. 64].

Управление носит, прежде всего, социальный характер. Под социальным управлением понимается управление в сфере человеческой деятельности, управление общественными процессами и отношениями, управление поведением людей и их коллективами, в которых трудятся люди. В то же время социальное управление включает в себя несколько видов:

- 1) государственное управление;
- 2) местное управление;
- 3) общественное управление;
- 4) коммерческое управление.

Следовательно, управление социальной защитой населения представляет собой процесс, который имеет место в определенной сфере. Управление в сфере социальной защиты населения является социальным управлением и объединяет в себе местное, государственное и общественное управление. Коммерческое управление присуще управлению социальной защитой только как одна из функций. Например, фонд, являясь некоммерческой организацией, вправе заниматься предпринимательской деятельностью путем создания хозяйственных обществ. Кроме того, учреждения социального обслуживания населения могут оказывать некоторые социальные услуги за плату.

Выполняют социальную функцию государства в пределах своей компетенции, тем самым, обеспечивая нормальное функционирование объекта управления, специальные органы государства, именуемые субъектами управления. Государственная управленческая деятельность — это реализация субъектами исполнительной власти, а также звеньями государственного управления (государственными служащими и должностными лицами) функций государственного управления. Они, как отмечалось выше, являются субъектами государственного управления, которое выражается также и в функции контроля и регулирования за деятельностью негосударственных пенсионных фондов. Негосударственные органы в области социальной защиты населения лишь частично выполняют социальную функцию государства присущими им методами и формами, которые отличаются от форм и методов реализации функций государственного управления. Это общественное управление в сфере социальной защиты населения. В соответствии со ст. 39 Конституции Российской Федерации в России поощряются создание дополнительных форм социального обеспечения и благотворитель-

ность. На наш взгляд, общественное управление носит дополнительный характер, но в то же время создает условия для конкуренции на рынке социальных услуг и улучшения их качества. Такой подход позволит наиболее полно и эффективно осуществлять само государственное управление социальным обеспечением. Негосударственные субъекты управления социальной защитой взаимодействуют с государственными органами управления, действующими в области социального обеспечения. Таким образом, подсистемы государственного и общественного управления социальной защитой тесно взаимосвязаны и необходимы друг другу [3, с. 86].

Как уже отмечалось, государственное управление реализуется государственными органами исполнительной власти. Каждый орган государственного управления через определенные организационные действия, облеченные юридической силой и авторитетом государства, действует в пределах своей компетенции и формах, установленных законом. Виды государственных органов, выполняющих функции государственного управления и имеющих однородные цели, могут быть объединены в подсистему государственного управления (отрасль государственного управления). Под отраслью государственного управления понимается система звеньев органов управления, объединенных объектом управления (например, управление транспортом, социальным обеспечением и т.д.) [4, с. 45].

На наш взгляд, управление социальной защитой населения представляет собой целенаправленное воздействие со стороны специально созданных органов (государственных, общественных, муниципальных) на общественные отношения по поводу реализации социальной функции государства. Такими общественными отношениями являются отношения, связанные:

- 1) с распределением материальных благ с целью удовлетворения жизненно необходимых личных потребностей (физических, социальных, интеллектуальных) стариков, больных, детей, инвалидов, потерявших кормильца, безработных;
- 2) с охраной здоровья и нормального воспроизводства рабочей силы за счёт специальных фондов, создаваемых в обществе на страховой основе, или за счёт ассигнований государства в случаях и на условиях, установленных законом.

Управление социальной защитой населения, как отмечалось выше, обязательно представляет собой систему, подразделяющуюся на несколько подсистем: подсистему государственного управления, подсистему общественного управления, подсистему муниципального управления. Государственное управление социальной защитой населения, прежде всего, обладает свойством системности, как и всякое государственное управление. Это позволяет оформить его в соответствующую отрасль государственного управления. Дать определение термину «государственное управление социальной защитой населения» возможно только после подробного исследования его функций и признаков [5, с. 99].

Таким образом, все государственные органы управления в области социального обеспечения можно условно разделить на пять блоков:

1. Министерство труда и социального развития РФ и его структурные подразделения, включая отделы социальной защиты населения, выполняющие функции социального обеспечения, за исключением назначения и выплаты пенсий.
2. Пенсионный фонд РФ и его отделения социальной защиты населения, выполняющие функцию назначения и выплаты пенсий, органы социальной защиты населения.
3. Внебюджетные государственные фонды, связанные с социальными рисками.
4. Федеральные органы государственной власти, осуществляющие выплату пенсий за выслугу лет и доплату к ним, пожизненного денежного содержания отдельным категориям лиц.

5. Органы исполнительной государственной власти, определяющие федеральную и региональную политику в области социального обеспечения (Правительство РФ, органы исполнительной власти субъектов РФ, Национальный совет по пенсионной реформе при Президенте РФ).

Библиографический список

1. Шутяк, Е.Н. Финансовое обеспечение социальной защиты населения в России. – Самара, 2004.
2. Политика доходов и качества жизни населения // под ред. Н.А. Горелова. – СПб., 2002.
3. Шарин, В.И. Социальная помощь. – Екатеринбург, 2002.
4. Александрова, А.Л. Доходы населения и доступность социальных услуг. – М., 2003.
5. Крюков, Н.П. Благотворительность и социальная защита: теоретический и исторический аспект. – М., 2010.

Bibliography

1. Shutyak, E.N. Finansovoe obespechenie social'noy zashchity naseleniya v Rossii. – Samara, 2004.
2. Politika dokhodov i kachestva zhizni naseleniya // pod red. N.A. Gorelova. – SPb., 2002.
3. Sharin, V.I. Social'naya pomoshch. – Ekaterinburg, 2002.
4. Aleksandrova, A.L. Dokhodih naseleniya i dostupnostj social'nykh uslug. – M., 2003.
5. Kryukov, N.P. Blagotvoritel'nostj i social'naya zashita: teoreticheskiy i istoricheskiy aspekt. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 908

Trojanova Ye.V. YURY N. ROERICH: THE EPOS ABOUT TSAR GESAR AS A HISTORICAL SOURCE. In the article historical and ethnographical sides of the epic legend on tsar Gesar, the record of whom was made in the Tibet by Yu. N. Roerich in the 1930th, are considered. The Tibetan epos includes a big layer of historical data and the facts shedding light on pages of the past of this country and other people of Central Asia that haven't been thoroughly studied.

Key words: Yury Roerich, Tibet, Tibetan epos, Gesar.

Е.В. Троянова, аспирант каф. востоковедения Алтайского гос. университета,
г. Барнаул, E-mail: tev-e@mail.ru

Ю.Н. РЕРИХ: ЭПОС О ЦАРЕ ГЕСАРЕ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

В статье рассматриваются историографические грани эпического сказания о царе Гесаре, запись которого была произведена Ю.Н. Рерихом в Тибете в 1930-е гг. Тибетский эпос включает большой пласт исторических сведений и фактов, проливающих свет на мало изученные страницы прошлого этой страны и других народов Центральной Азии.

Ключевые слова: Ю.Н. Рерих, Тибет, тибетский эпос, Гесар.

Среди многочисленных работ Ю.Н. Рериха (1902-1960), посвященных истории и культуре Тибета, особое место занимает «Сказание о царе Кэсаре Лингском», впервые опубликованное в 1942 г. на английском языке в Калькутте в выпуске журнала Королевского Азиатского Общества Бенгалии [1]. На русский язык работу переводили в разное время В.С. Дылыкова-Парфионович, О.В. Альбедиль [2, с. 43, 49; 3]. На отдельном оттиске статьи, хранящемся в архивном фонде Музея имени Н.К. Рериха (Москва), имеется авторская надпись: «Родной маме» и дата – 17 ноября 1942 г. Такое посвящение неслучайно. На протяжении всей жизни Елена Ивановна Рерих (1879-1955) вдохновляла на высокое творчество мужа Н.К. Рериха и сыновей Юрия и Святослава.

Примечательна и другая подробность семейной биографии Рерихов: художественное полотно «Гесэр-хан», созданное Н.К. Рерихом в 1941 году, было подарено Юрию Николаевичу ко дню рождения по его выбору. Возвратившись на Родину, в СССР в 1957 году, Юрий Николаевич привез с собой картину из Индии. «Мне сразу открылась близость данного сюжета натуре Юрия Николаевича, – отметил увидевший ее впервые П.Ф. Беликов. – Как и Гесэр, он был по складу своего характера воин. Внешний вид кабинетного ученого был лишь доспехом этого воина... На картине всадник с натянутой тетивой лука, верхом на гордом благородном коне цепится очень далеко – куда-то в пылающее красным заревом небо» [4, с. 487]. Героическое начало как характерная черта личности Ю.Н. Рериха роднила его с эпическим героем нагорий Тибета и просторов Монголии, а знание языков и прошлого этих стран позволило создать исчерпывающее в свое время исследование.

Эпос о царе Гесаре (в статье используется предложенный Ю.Н. Рерихом вариант перевода с тибетского Ge-sar, в научной

Как видим, указанные блоки взаимодействуют исключительно внутри себя, а внешнее взаимодействие между ними затруднено. Классификацию органов управления социальной защитой населения следует проводить и по уровню власти, и по бюджетному ассигнованию, и по видам управления (государственное и негосударственное), и по компетенции.

литературе также известны переводы с монгольского Geser – Гесер, Гессер, Гесэр и др.) аккумулировал духовную жизнь тибетских племен многих поколений. В 1930-е годы, когда Ю.Н. Рерих имел возможность записывать и изучать эпос, он был не только широко распространен в устной фольклорной традиции, но и пополнялся новыми главами, бытовал в рукописной и печатной формах.

С середины XIX века в европейской науке началась публикация и изучение эпоса о Гесаре, однако, к середине двадцатого столетия многие вопросы еще ожидали своего разрешения. Первые исследователи (П.С. Паллас, Б. Бергман, Е.Ф. Тимковский, Я. Шмидт) изучали монгольскую версию эпоса. Ученые знали, что существует и тибетская, но о ней было слишком мало сведений. В 1884-1886 гг. Г.Н. Потанин записал фрагменты амдоской (северо-восточной) версии [5, с. 3], в 1900 г. последовала публикация западно-тибетского (ладакского) варианта эпической поэмы, записанного А.Г. Франке. А. Давид-Неэль перевела на французский и опубликовала в 1931 г. пересказ камской версии.

Ю.Н. Рерих сделал очередной важный шаг в изучении эпоса. Он обозначил ареал распространения эпической поэмы: Западный Тибет, кочевой пояс Северного Тибета, отметив, что особый популярностью эпос пользуется среди племен Северо-Восточного и Восточного Тибета, или Кама. Также ученому удалось записать версию эпоса в Амдо. Эпическая традиция жила среди племен амдосцев, банаков, голоков и восточных хоров, исповедующих древнюю религию бон. Рукопись эпической поэмы в 16-ти томах ученый видел у одного из вождей хоров.

Происхождение эпоса, сложение его базовых повествовательных элементов Ю.Н. Рерих связывал с северо-восточными тибетскими племенами, одновременно указывая на то, что эпос содержит в себе немалое количество заимствований. Последнее

ученый объяснял, как этнокультурными влияниями, так и большой протяженностью бытования эпической поэмы: «С древних времен земли кочевников Северо-Восточного Тибета служили своего рода убежищем для кочевых племен, вынужденных укрываться в горных твердых Тибета от политических волнений в степном поясе Центральной Азии. Несомненно, что эти пришельцы приносили с собой свои племенные сказания и песни, постепенно включавшиеся в эпос тибетских племен, - эпос о Кэсаре, могучем царе-воителе из Линга. Мы все еще не можем разобраться в истории и эволюции эпоса, отличить оригинальную тибетскую основу от посторонних мотивов» [3, с. 59]. Разделяя мнение Б.Я. Владимирцова, Б. Лауфера, Н. Поппе о тибетских истоках эпоса, ученый касается вопроса его распространения в Монголии, Бурятии, среди нетибетских племен Северо-Восточного Тибета и на крайнем западе, в горах Каракорума.

В работе «Сказание о царе Кэсаре Лингском» Ю.Н. Рерих систематизировал все имевшиеся к началу 1940-ых годов научные исследования и сведения об эпосе. Ученый представил вниманию специалистов сравнительный анализ вариантов тибетской и монгольской версий, а также версии на языке бурушаски (Западный Тибет). Специальное внимание Ю.Н. Рерих уделил образу царя Гесара в живописной традиции тибетского буддизма и религии бон, в скульптуре и архитектуре Тибета и Монголии, а также дал описание тибетской мистерии (цам), посвященной Гесару.

Историческая основа эпоса, по мысли ученого, связана с памятью о древних войнах тибетских племен и их соседей. Сюжет женитьбы Гесара на дочери китайского императора, считал Юрий Николаевич, может рассматриваться как историческая параллель с жизнью известного тибетского царя Сонгчен-гампо, правление которого пришлось приблизительно на 604-650 гг. Главы эпоса содержат повествование о войне Гесара с племенами хоров, о завоевании им Восточного Тибета, юга (Монъюль, гималайские долины), о войне с царем Тазига (страны, лежащей между Западным Тибетом и Ираном) и т.д. Эти факты явились основанием, на котором Ю.Н. Рерих выдвинул гипотезу о времени формирования сказания: «...эпос о царе Кэсаре сложился или, по крайней мере, принял свою нынешнюю форму после периода тибетской империи, т. е. после первой половины IX в.» [3, с. 60]. Подобная идентификация эпических и исторических фактов возможна далеко не всегда, и тибетский эпос представляет в этом смысле редкое историко-литературное явление, которое может послужить надежным ориентиром в изучении эволюции как центрального-азиатского, так и мирового эпического наследия.

Иная, как бы альтернативная грань тибетской истории проявляется в упоминании о царе Гесаре как вожде среднеазиатских кочевых племен, с которыми тибетцы вели непрерывные войны: «В «Книге велений Падмасамбхавы» (Padma'i bka-thang-yig) царь Гесар неоднократно упоминается как вождь враждебных Тибету среднеазиатских племен. Во второй главе (kha) этой книги говорится о походе тибетских войск в страну Dru-gu, который окончился победой тибетцев и насильственным переселением части этих dru-gu в область Мон. В другом месте той же книги (V, л. 13а) говорится, что «царь Гесар был для Тибета подобно бешеному коню. С помощью волшебства Гесар был побежден. Тибетское войско в боевом порядке нанесло поражение Гесару». Ранее (V, л. 6б) царь Гесар упоминается среди четырех владык мира: на востоке под созвездием Плеяд (smiṇ-drug) – владыка мудрости, император Китая; на юге под созвездием Gandusa – владыка религий, царь индийский; на западе под Луною (zla ba) – царь богатств, персидский царь; на севере под созвездием Большой Медведицы (sme-bdun) – царь полчищ Гесар. Страна Гесара упоминается вместе со странами: Гажа-юль (Ga-za'i-yul; вероятно, опечатка вместо A-za'i-yul), Бруша-юль ('Bru-za'i-yul, Хунза-Нагар), Бхала-юль (Bha-la'i-yul, Балх-Бактрия), Шангшунги-юль (Zang-zung-gi-yul), Тагзиги-юль (sTag-gzig-gi-yul, Иран) и Тохарги-юль (Tho-gar-gyi-yul, Тохаристан или Тохарское царство Кучи в Восточном Туркестане). В другом месте Гесар назван царем страны Phrom-khrom, каковое название, возможно, следует поставить в связь с «пар-пурум» кошоцда-дамской надписи. Вышеприведенные цитаты подтверждают тибетское предание, согласно которому царь Гесар был вождем-ханом одного из среднеазиатских тюркских племен на северо-востоке Тибета в эпоху тибетского имперского периода (VI–IX вв.). Возможно, что приведенные отрывки являются поэтическим отражением борьбы Тибета с туюххунями, завершившей-

ся победой Тибета в 663 г.» [6, с. 285]. Приведенные Ю.Н. Рерихом упоминания о царе Гесаре показывают многовековую эволюцию эпоса, которая в разные периоды была связана с различными районами Тибета и Восточного Туркестана, с историей как собственно тибетцев, так и их соседей – тюрков. Ипостась эпического образа царя Гесара как враждебного тибетцам тюркского вождя сообщает ему историко-культурную многомерность, свойственную эпическому культурному мышлению в целом.

Лингвистические сведения о народе «другу», блестяще проанализированные Ю.Н. Рерихом, выполняют функцию серьезного аргумента в реконструкции средневековой истории тибетцев и тюрков: «Эти туюххуни (древнее произношение: *Tu'u-yun), основавшие в области Кукунор в IV столетии самостоятельное ханство, были хорошо известны тибетцам под именем другчун (drug-ṣun), которое следует поставить в связь с другим племенным названием, часто встречающимся в тибетской литературе – другу (dru-gu) или гругу (gru-gu) – и представляющим собой тибетскую транскрипцию иностранного tūrk и, следовательно, обозначавшим тюркские народности, к которым принадлежали и кукунорские туюххуни, потомки тюрков-сяньби. Тибетцы различали «великих dru-gu» от «малых dru-gu» (или drug-ṣun)» [6, с. 285].

Замечательным открытием Ю.Н. Рериха явилась историко-лингвистическая реконструкция названия Phrom-khrom, с которым исторические хроники Тибета связывают имя царя Гесара. «В сочинении, изданном С.Ч. Дасом, – пишет Ю.Н. Рерих, – назван Кэсар, царь страны Пхром (иногда пишется Кхром) на севере. <...> Страна Пар-Пурум упоминается в этой надписи вместе с Тибетом (Tiptit) и Киргиз (Qirgiz) или, возможно, это слово значит «армия», как в выражении Khrom-gui dra'-bo, «воин армии» (Пхром или Кхром в классическом тибетском значит «множество, армия», а также «рынок») [3, с. 79]. Данный случай наглядно отражает типичный для древних языков полисемантизм, когда смысловая структура топонима углубляется за счет дополнительных лексических значений. В рассматриваемом случае значительность названия места усиливается смысловым элементом «армия». Таким образом, царь Гесар становится вождем страны-армии, некоей непобедимой силы.

В хрониках Хотана сохранилось имя некоего Пхром Гесара, этимологический анализ которого обнаруживает неожиданные языковые параллели: «Китайское Фу-лин, вероятно, восходит к согдийскому *Фрим (лат. Roma > греч. Ρωμή Phome > 'Rhumī > сирийск. Frumī > Траим, *Frum, 'Frim > старокит. 'Furim > Фу-лин. Из Rhome > Rumi > Ruim, Rum, Rim мы имеем славянские формы Rimu, Rzim и др.)» [3, с. 79].

Славянские эквиваленты Rimu, Rzim, восходящие к латинскому Roma, объясняют еще один важный лингвистический момент, связанный с именем главного героя эпоса. Ю.Н. Рерих разделял мнение А. Грюнведела, Ф. Томаса, Э. Лейманна, согласно которому имя Гесар может рассматриваться как транскрипция иностранного имени или титула, и что тибетское Ge-sar восходит к латинскому Caesar «цезарь» [3, с. 79-80].

Помимо лингвистической реконструкции, восстанавливающей смысловую сторону имени, этот вывод проливает свет на проблему заимствований. Тибетское имя Гесар, восходящее к римскому титулу «цезарь», является наглядным подтверждением того, что процессы языковых и культурных заимствований шли параллельно, как с востока на запад, так и с запада на восток и, казалось бы, географически удаленные друг от друга европейские и азиатские культуры приходили через них в соприкосновение.

В эпосах имя играет особую смыслообразующую роль, нередко по имени главного героя приобретает название и сам эпос (например, «Рамаяна», «Одиссея», «Слово о полку Игореве», эпический цикл о короле Артуре, киргизский героический эпос «Манас» и др.). В исследованиях Ю.Н. Рериха имя Гесара получило не только лингвистическую интерпретацию, но и было вписано в историко-культурный контекст. Образ эпического героя Гесара обрел вполне определенные исторические грани.

Изыскания Ю.Н. Рериха, и в частности, его метод поиска удаленных языковых, исторических и культурных соответствий, имеют важное методологическое значение. Этот метод позволяет охватить не только близлежащие, родственные явления, но и выявить черты сходства с историко-культурными комплексами, имеющими иные генетические корни.

Так, данный метод может быть использован для установления этимологического значения имени главного героя киргизс-

кого народного эпоса «Манас». Имя богатыря Манаса по звуковому составу точно соотносится с санскритским словом *mānas*. Сдвиг ударения вполне объясним адаптацией к фонетическому строю киргизского языка, в котором ударным является последний слог. На содержательно-смысловом уровне санскритское понятие *mānas* («ум, разум; желание, намерение; дух, душа» [7, с. 494]) обнаруживает связь с образом эпического героя – вождя, олицетворяющего собой разум и совесть народа. В самом эпосе также содержится указание на санскритские истоки имени. Эпос повествует, как после долгих поисков и сомнений о том, какое имя подойдет ребенку, будущему богатырю, родители обратились за помощью к дуване, странствующему дервишу. Провидение открыло старцу начертание имени, и он произнес его:

«Вначале пусть будет “мим” –
Начертание [имени] пророка,
В середине пусть будет “нун” –
Начертание [имени] святого,
В конце пусть будет “син”.
Это образ льва.

Что же получилось наконец
Из трех [букв]?»

Прочитав, он понял: «Манас» –
Вот какое слово сорвалось из его уст [8, с. 272].

Очевидно, первый слог имени соотносится с именем пророка Мухаммеда. Последний же есть ни что иное, как адаптированное с санскрита *Simha* «лев». В прошлом слово *Singh* [sin] использовалось в качестве имени в Южной Азии (в Индии, Непале, Пенджабе) представителями варны царей и воинов – кшатриев [9]. Естественно, возникает вопрос о путях заимствования, какая культура и язык явились проводниками санскритского слова-понятия в киргизский язык. Сегодня об этом можно делать лишь предположения. Точный ответ потребует длительных и глубоких исследований в различных областях знания. Согласно гипотезе В.Д. Горячевой [10], слово-понятие *manas* могло прийти из буддийской, либо манихейской среды народов Восточного Туркестана, где до настоящего времени сохранились топонимы с этим корнем (Манас – уезд и административный центр Синьцзян-Уйгурского автономного района КНР; река в КНР, Бутане и Индии). Автор не исключает также, что понятие было знакомо кыргызам на Енисее. Тибетский язык принял эстафету распространения буддизма из Индии в VII-X вв., что в культурном плане не могло не отразиться на соседних с Тибетом территориях. До настоящего времени санскритский корень *mānas* сохранился в названиях сакральных географических объектов Центральной Азии. К озеру Манасаровар («озеро Манаса», «озеро Выс-

шего сознания»), по преданию сотворенного Шивой, не зарастает тропа тибетских паломников. В южном отроге главного гималайского хребта поднимается восьмая по высоте горная вершина мира – Манас-лу (8163 м). Примечательно, что особенности исполнения эпоса о царе Гесаре в Тибете, записанные Ю.Н. Рерихом [3, с. 62] как живое этнографическое свидетельство, практически совпадает с описанием традиции сказительства у киргизов, в том числе зафиксированной в недавних полевых этнографических исследованиях Ж.К. Орозбековой [11].

Тибетский героический эпос о царе Гесаре, как и все известные азиатские и европейские эпосы, включает в свой состав многочисленные мифо-поэтические элементы. В добуддийской основе эпоса, как установил Ю.Н. Рерих, встречаются частые реминисценции древней тибетской религии бон. Так, в эпосе присутствует типично мифологическая трехуровневая организация мира, встречается также общий для кочевников Центральной Азии древний образ-символ «Высокого голубого неба» [3, с. 61-62].

Будучи выражением художественного и исторического мышления эпохи средневековья, эпос о царе Гесаре содержит много-численные параллели с фольклором других народов мира. Во фрагментах эпоса о Гесаре, пересказанных Ю.Н. Рерихом, нетрудно заметить «мировые» сюжеты. Так, например, сюжет извлечения волшебной стрелы Гесара из камня его женой Другом живо напоминает британское сказание о короле Артуре и мече Эскалбуре. Образ магической стрелы Гесара, исполняющей желания, вызывает в памяти русского Ивана-царевича, пускающего стрелу в поисках суженой, из сказки о Царевне-лягушке. А мотив троестратного решения трудной задачи, когда небожители отправляют сыновей – старшего, среднего и младшего, будущего Гесара, на землю в страну Линг, роднит эпос с мировым эпическим и сказочным наследием. В частности, о чертах сходства тибетского эпоса и киргизского эпоса «Манас» писал известный этнограф И.Б. Молдобаев [12].

Ю.Н. Рерих дал анализ исторических условий формирования эпоса, определил пути этнокультурных взаимовлияний, отразившихся в нем, и наметил решение некоторых значительных исторических и лингво-культурологических задач. Эпос о царе Гесаре как исторический источник включает в себя ценные свидетельства прошлого Тибета, его истории, языка и культуры. Историко-этнографические наблюдения Ю.Н. Рериха, выполненные им языковые реконструкции и искусствоведческие экскурсы, открывают широкие перспективы его дальнейшего научного исследования.

Библиографический список

1. Roerich George, N. The Epic of King Kesar of Ling. Journal of the Royal Asiatic Society of Bengal. (Letters) Calcutta. 1942. Vol. VIII. № 2. Архив Музея им. Н.К. Рериха (Москва). Ф.1., опись 1-3, №53.
2. Рерих, Ю.Н. Библиографический указатель. - М., 2002.
3. Рерих, Ю.Н. Сказание о царе Кэсаре Лингском; пер. с англ. О.В. Альбедилы // Рерих Ю.Н. Тибет и Центральная Азия. - Самара, 1999.
4. Беликов, П.Ф. Непрерывное восхождение. - М., 2001. - Т. 1.
5. Потанин, Г.Н. Тангутско-тибетская окраина Китая. - СПб., 1893. - Т. II.
6. Рерих, Ю.Н. История Средней Азии: в 3 т. - М., 2007. - Т. 2.
7. Кочергина, В.А. Санскритско-русский словарь. - М., 1996.
8. Манас. Киргизский героический эпос. - М., 1984.
9. [Э/р]. - Р/д: <http://en.wikipedia.org/wiki/Singh>
10. Горячева, В.Д. К проблеме названия киргизского эпоса // Эпос «Манас» как историко-этнографический источник: тезисы международного научного симпозиума, посвящ. 1000-летию эпоса «Манас». - Бишкек, 1995.
11. Орозбекова, Ж.К. Последний сказитель старшего поколения XX века Шаабай Азизов и его вариант эпоса «Манас» // Культурно-историческое пространство Центральной Азии: от прошлого – к будущему. К 110-летию со дня рождения Ю.Н. Рериха: материалы Международной общественно-научн. конф. - Бишкек, 2013.
12. Молдобаев, И.Б. К вопросу о сравнительном изучении эпосов «Гесэр» и «Манас» в свете трудов Ю.Н. Рериха // 100 лет со дня рождения Ю.Н. Рериха: материалы Международной научно-общественной конф. - М., 2003.

Bibliography

1. Roerich George, N. The Epic of King Kesar of Ling. Journal of the Royal Asiatic Society of Bengal. (Letters) Calcutta. 1942. Vol. VIII. № 2. Arkhiv Muzeya im. N.K. Rerikha (Moskva). F.1., opisj 1-3, №53.
2. Rerikh, Yu.N. Bibliograficheskiy ukazatelj. - M., 2002.
3. Rerikh, Yu.N. Skazanie o care Khesare Lingskom; per. s angl. O.V. Aljbedilya // Rerikh Yu.N. Tibet i Centraljnaya Aziya. - Samara, 1999.
4. Belikov, P.F. Neprihrivnoe voskhozhdenie. - M., 2001. - T. 1.
5. Potanin, G.N. Tangutsko-tibetskaya okraina Kitaya. - SPb., 1893. - T. II.
6. Rerikh, Yu.N. Istoriya Sredney Azii: v 3 t. - M., 2007. - T. 2.
7. Kochergina, V.A. Sanskritsko-russkiy slovarj. - M., 1996.
8. Manas. Kirgizskiy geroicheskiy ehpos. - M., 1984.
9. [Eh/r]. - R/d: <http://en.wikipedia.org/wiki/Singh>
10. Goryacheva, V.D. K probleme nazvaniya kihrgizskogo ehposa // Ehpos «Manas» kak istoriko-ehtnograficheskiy istochnik: tezisih mezhdunarodnogo nauchnogo simpoziuma, posvyath. 1000-letiyu ehposa «Manas». - Bishkek, 1995.
11. Orozobekova, Zh.K. Posledniy skazitelj starshogo pokoleniya XX veka Shaabay Azizov i ego variant ehposa «Manas» // Kulturno-istoricheskoe prostranstvo Centralnoy Azii: ot proshlogo – k budutemu. K 110-letiyu so dnya rozhdeniya Yu.N. Rerikha: materialih Mezhdunarodnoy obhtestvenno-nauchn. konf. - Bishkek, 2013.

12. Moldobaev, I.B. K voprosu o sravnitel'nom izuchenii ehposov «Gesehr» i «Manas» v svete trudov Yu.N. Rerikha // 100 let so dnya rozhdeniya Yu.N. Rerikha: materialih Mezhdunarodnoy nauchno-obshchestvennoy konf. - M., 2003.

Статья поступила в редакцию 04.02.14

УДК 394(008)

Vakalova N.V. FORMATION OF MUSEUM COLLECTIONS OF BARNAUL: PAST AND PRESENT. The article provides information on trends and patterns of formation of museum collections in the 19th century and at present time. The types of acquisition are specified, the role of private collections and organizations in gathering and preservation of movable monuments of history and culture is studied. Particular attention is paid to a role of expeditions in the formation of museum collections.

Key words: collection, expedition, researchers, museums, scientists.

Н.В. Вакалова, канд. ист. наук, доц. каф. музеологии и документоведения АГАКИ,
E-mail: vakalnat@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЕЙНЫХ КОЛЛЕКЦИЙ БАРНАУЛА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье дается информация о тенденциях и особенностях формирования музейных коллекций как в XIX в., так и на современном этапе. Указываются виды комплектования, роль частных коллекций и организаций в собирательстве и сохранении движимых памятников истории и культуры. Особое внимание уделяется роли экспедиций в формировании музейных коллекций.

Ключевые слова: коллекции, экспедиции, исследователи, музеи, ученые.

На протяжении истории становления музейного дела научно-фондовая работа занимает одно из ведущих направлений деятельности, включающая в себя комплектование, учет и хранение коллекций. Особое внимание уделялось сбору материалов, т.к. именно концепция комплектования формировала состав фондов, тематику экспозиций и формы научно-просветительной работы. В рамках данного исследования будет проанализированы исторические и современные подходы в комплектовании фондовых материалов Барнаульского горного музея (музея) и муниципального бюджетного учреждения города Барнаула «Музей «Город», что позволит выявить как общие тенденции, так и отличительные особенности.

К числу наиболее распространенных форм комплектования материалов Барнаульского горного музея в первой половине XIX в. относилось: передача личных коллекций, экспедиционные сборы, дарение предметов, как организациями, так и частными лицами.

Для частных коллекций указанного периода характерны систематический и тематический подбор предметов, четкая классификация и высокая сохранность экспонатов.

В 1779 г. И.М. Ренованц был переведен на службу в Колывано-Воскресенский горный округ для организации горного училища. Имея педагогический опыт работы на базе Петербургского горного училища, И.М. Ренованц в кратчайшие сроки организовал учебное заведение в Барнауле, основываясь на опыте образовательных учреждений России, где одним из обязательных условий организации образовательного учреждения было обеспечение учебного процесса наглядным материалом, т.е. образцами минералов российского и иностранного происхождения. Неслучайно в период своего нового назначения в 1779 г. Ренованц убеждает Кабинет Его Императорского Величества приобрести у него за 2 тыс. рублей минералогическое собрание, необходимое для будущего горного училища в Барнауле [1, с. 47-48]. В свою очередь, в рамках достигнутого соглашения на минеролога ложился ряд обязанностей. Одна из основных задач заключалась в систематизации собственного собрания и составлении подробной ее описи. Кроме того, коллекционер должен был обеспечивать сохранность коллекции и бережное ее использование «при нужных ученикам изъяснениях». Отметим, что выполнение порученной ему работы можно отнести к первичным формам учета фондового собрания.

По прибытии в Колывано-Воскресенский горный округ И.М. Ренованцем было составлено описание собственной частной коллекции на немецком языке, которое затем было переведено на русский. В процессе атрибуции материалов была составлена опись, где напротив каждого штуфа указывался его общий вес. Одновременно с обработкой и описанием собственного собрания И.М. Ренованц вел дополнительное его доукомплектование алтайскими минералами, которые к моменту продажи коллекции не отражали всего разнообразия минералов и руд округа. Атрибуция и систематизация минералогической коллек-

ции должны были подготовить базу для проведения занятий в горном училище.

Приобретенное за 2000 руб. собрание первоначально насчитывало 2300 штук. После составления реестра их количество увеличилось до 3109 ед. хр. [1, с. 47-48]. В списке исследователя представлено более двадцати основных видов металлов из различных стран зарубежья и России. Так, медные руды были представлены большим количеством экземпляров – 581 штук, а цеолиты составляли 5 ед. хранения. Кроме того, коллекция включала такие металлы, как золото, серебро, олово, а также полуметаллы – висмутовые, ртутные руды и многое другое. Документы, отражающие дальнейшую судьбу минералогического кабинета И.М. Ренованца, не найдены. Возможно, часть коллекции могла войти в состав соответствующего отдела Барнаульского горного музея. Тем более что П.К. Фролов, объединяя разрозненные собрания коллекционеров в единое целое для организации музея в Барнауле, не мог проигнорировать материалы личного собрания Ренованца.

Другим не менее важным источником пополнения фондовых собраний горного музея были материалы экспедиционных сборов с участием как европейский, так и российских ученых. Чаще всего они носили тематический характер, что приводило к организации соответствующих отделов в музеях и дальнейшему их комплектованию. Коллекции, собранные во время экспедиций, отличались полнотой научного описания представленных материалов. Инициатива организации научных экспедиций могла принадлежать как Кабинету Его Императорского Величества, так и обществу, начальникам округов.

В 20-е гг. XIX в. была организована научная экспедиция под руководством профессора Дерптского университета К.Ф. Ледебур. Автор книги «Исследователи природы Западной Сибири» Г.В. Крылов считает, что инициатива организации путешествия немецкого ученого принадлежала П.К. Фролову, который был заинтересован в изучении флоры Алтая. Несомненно, что исследование Алтая было в интересах не только края, но и государственных научных учреждений, среди которых ведущее место занимала Петербургская Академия наук. Частичного государственного финансирования экспедиции добился министр финансов России Е.Ф. Канкрин.

Важной задачей путешествия было комплексное изучение флоры Алтая и Киргизской степи как неотъемлемой части системы флоры России. Интерес К. Ледебур к данной территории усиливался еще и тем фактом, что Алтайский горный округ «по территории был почти равен Германии и расположен в одних и тех же широтах» [2, с. 48]. Вероятно, в предварительном изучении природы Алтая ученому могла оказать помощь переписка с Ф.В. Геблером, который мог познакомить ученого с богатством и разнообразием природы Алтайского округа, а также указать на неизученность ряда вопросов, в частности, в области ботаники. Важно отметить, что экспедиция К.Ф. Ледебур была одной из первых, которая целенаправленно исследовала растительность районов Алтая и Киргизской степи.

9 марта 1826 г. экспедиция под руководством К.Ф. Ледебур (1785-1851) прибыла в Барнаул. Помощь в изучении Алтая ученому оказывали К.А. Мейер и А.А. Бунге, которые после двухнедельного пребывания в городе приступили к изучению Алтая. К.Ф. Ледебур задержался в Барнауле на месяц. Столь долгое пребывание в столице Алтайского горного округа объяснялось рядом причин. Одной из них могло стать детальное изучение маршрутов исследования, т.к. необходимо было учесть малоизученность территории и рельефа, отсутствие дорог. П.К. Фроловым и Ф.В. Геблером были созданы все условия для организации и осуществления научной экспедиции. Так, по распоряжению П.К. Фролова членам экспедиции были предоставлены для изучения дневники П.И. Шангина, его карты и гербарии. Во время пребывания в Барнауле К. Ледебур с коллегами посетил Барнаульский музей, впоследствии дав его подробное описание. Параллельно члены экспедиции изучали историю горнозаводского дела на Алтае, жизнь крестьян и рабочих округа. К. Ледебур посетил Колыванский и Локтевский заводы горного округа.

Несомненно, что одной из основных задач экспедиции был сбор коллекций растений, семян, плодов, насекомых, минералов. Параллельно с изучением флоры Алтая велось исследование животного мира края, производились замеры температуры воздуха по пути следования.

В результате экспедиций было найдено около 1600 растений, из которых около 500 экземпляров ранее неизвестных науке. О значительной части растений имелись весьма скудные знания. Кроме того, для Ботанического сада Дерптского университета были собраны 241 вид живых растений, 1341 вид семян, 700 видов животных, минералогические штуды и 43 предмета древностей из чудских могил [3]. Важно отметить, что, по мнению археолога, доктора исторических наук А.П. Уманского, несколько «курганых вещей» было подарено К. Ледебуру начальником Колывано-Воскресенских горных заводов П.К. Фроловым из собственного собрания [4, с. 116]. Итоги исследования и впечатления нашли отражение в работах К. Ледебура «Путешествие по Алтайским горам и предгорьям Алтая» и «Флора Алтая». В 1857 г. гербарий К. Ледебура в составе 5000 видов был приобретен Императорским Ботаническим садом [5, с. 65]. Бесспорно, что в это число вошли растения, собранные во время алтайской экспедиции.

В дальнейшем материалы экспедиции К. Ледебура поступили в распоряжение различных учреждений России и Западной Европы [6, с. 173]. Безусловно, ряд материалов был включен в состав музейных собраний. Так, ботаническое собрание К. Ледебура заложило основу формирования ботанического отдела Барнаульского горного музея [7, с. 2]. Данное обстоятельство позволило обеспечить учебный процесс горного училища полноценными наглядными пособиями по ботанике.

Ф.В. Геблер (1781-1850), врач, натуралист, один из основателей Барнаульского горного музея обращался за финансовой помощью в проведении экспедиций в Канцелярию Колывано-Воскресенских заводов. Выделяя средства на исследования ученого в области флоры и фауны Алтая, руководство заводами одновременно ставило перед ним цель изучения месторождений руд. Частые командировки по Алтаю способствовали формированию частного минералогического собрания.

Заслуга Ф.В. Геблера заключается и в научном изучении сибирской энтомологической фауны. Специализируясь в данной области, он описал большое количество видов жуков. Его достижения были высоко оценены энтомологом, членом Московского общества испытателей природы Маннергеймом, который назвал несколько видов жуков именем Ф.В. Геблера. Частная энтомологическая коллекция Ф.В. Геблера имела большое научное значение.

За длительный период своей научной деятельности на Алтае исследователем Ф.В. Геблером были собраны ботанические, энтомологические, зоологические, минералогические коллекции, описаны реки, озера, население Алтая. Желание Геблера сохранить накопленные знания об Алтае, ознакомить население с богатством флоры и фауны края способствовало возникновению идеи о создании в Барнауле музея. Отметим, что музей предназначался для горного училища и местных любителей естествознания. Образовательная функция музея побуждала организаторов к комплектованию как материалов по Сибири, так и предметов зарубежных стран. Например, Геблером были выписаны из-за границы экспонаты: броненосец, хамелеон, крокодил-аллигатор. Перечисленные материалы и сегодня составляют уникальный фонд Алтайского государственного краеведческого музея.

В дар Барнаульскому горному музею Ф.В. Геблер передал часть своей энтомологической коллекции, которая положила начало формированию данного собрания. Личное собрание коллекционера было столь разнообразным, что привлекло внимание А.Ф. Гумбольдта, побывавшего на Алтае в 1829 г. В дальнейшем, после смерти Геблера в 1850 г., часть его частной ботанической коллекции поступила в гербарий Императорского Ботанического сада.

Кроме того, в XIX в. различные учреждения Барнаула (Барнаульская чертежная мастерская, Канцелярия, лаборатория), хранившие тематические коллекции, отражающие историю или природу региона, могли со временем также передавать материалы в фонды музея. В свою очередь, собрания самих учреждений формировались за счет геологических, ботанических, зоологических и т.п. исследований территорий. Так, предметы Алтайской чертежной мастерской, включавшие в себя минералы, были переданы Барнаульскому горному музею.

Кроме того, в начале XIX в. начальник Колывано-Воскресенского горного округа П.К. Фролов решил создать модельный и минералогический отделы при Барнаульском горном музее по типу и подобию музея Горного училища (с 1804 г. именуется Горным Кадетским корпусом) в Петербурге. Так, в 1822 г. Фролов обратился с просьбой в кадетский корпус прислать в Барнаул для минералогического кабинета собрание зарубежных минералов из дублетного фонда, а также литературу по горному делу [8].

В этом же году заведующий Барнаульской казенной библиотекой Семенов получает по описи материалы из Санкт-Петербурга. Среди них - штуды, инструменты, книги, чертежи и другие бумаги, которые было предписано хранить до дальнейшего распоряжения. Всего из Петербурга поступило 20 ящиков весом 137 пудов 5 фунтов [9].

Другими словами, фонды Барнаульского горного музея должны были включать коллекцию зарубежных штудов, присланную из Кадетского корпуса. О наличии значительного количества европейских минералов в собрании музея пишет Ф. В. Геблер в «Известиях о Барнаульском музее». При этом в воспоминаниях Ермолова, сопровождающего экспедицию А. Гумбольдта в 1829 г., отмечается, что минералогический кабинет «большей частью состоит из ...Колывано-Воскресенского округа пород; цветные камни почти все Екатеринбургские, а восточных весьма немного, и весь кабинет не приведен в должный систематический порядок» [10, с.108]. Отсутствие образцов из коллекции зарубежных минералов в собрании Барнаульского горного музея позволяет сделать предположение о постоянном их использовании в учебном процессе. Штуды, поступившие в музей из частного собрания Ренованца или Горного института, были систематизированы и атрибутированы, что придавало им ценность. Отношение сотрудников к минералогической коллекции было не как к редким предметам, имеющим музейную ценность, а как к обычным вещам. Это обстоятельство могло приводить к их утрате. Тем более музей имел возможность постоянного пополнения коллекции минералами, в частности алтайскими.

Одновременно с комплектованием минералогического кабинета велись работы по формированию модельного отдела будущего музея. В период с 1822 г. по 1825 г. по распоряжению П.К. Фролова шихтмейстером Я.С. Ярославцевым и техником Я.С. Климовым были изготовлены модели горных машин, рудников и механизмов Колывано-Воскресенского горного округа. Пополнение модельного собрания осуществлялось в течение нескольких лет. Одной из первых моделей была модель Змеиногорского рудника. Согласно каталогу 1836 г., модельный отдел музея состоял из 43 единиц хранения [11].

Не исключено, что еще одним видом комплектования материалов Барнаульского горного музея были пожертвования горных офицеров, проходивших службу на Колывано-Воскресенских горных заводах. Но документального подтверждения не было найдено.

В настоящее время сохранившиеся материалы Барнаульского горного музея бережно хранятся в Алтайском государственном краеведческом музее.

Формы комплектования, заложенные в первой половине XIX века, получили свое развитие и на современном этапе. Музейная сеть города Барнаула на рубеже XX-XXI вв. приросла новыми учреждениями, к числу которых можно отнести муниципальное бюджетное учреждение «Музей «Город» (основанный в 2007 г.). Создание его за очень короткий срок (4 месяца) стало возможным благодаря активному комплектованию материалов. Сбор предметов осуществлялся за счет дарений жителей города, передачи коллекций другими учреждениями и закупок.

Первыми поступлениями в фонды музея стали собрания предметов Почетных граждан города Барнаула – А.И. Мельникова, П.П. Есаулова, Н.К. Дитятева, Л.А. Гулевской, Т.М. Журавлевой. Коллекции состояли из личных предметов, фотографий, документов отражающих трудовую деятельность сдатчиков. Первые сборы способствовали формированию общей концепции постоянной экспозиции музея, которая получила название «История Барнаула в лицах».

В 2007 году вдова, трагически погибшего главы администрации города В.Н. Баварина, передает музею фотографии и письменные материалы, демонстрирующие становление Владимира Николаевича от должности инженера моторного завода до руководителя Барнаула. К наиболее интересным материалам, которые в настоящий момент представлены в экспозиции музея, относятся: сотовый телефон, письменный прибор, лист рабочего журнала от 22 февраля 2003 года, в котором была сделана запись за сутки до смерти.

К числу коллекций переданных безвозмездно в фонды музея была портретная галерея горных деятелей XVIII-XIX вв. написанная современными алтайскими художниками. Хранилась она в семье Гришиных. Появление данного собрания стало возможным благодаря деятельности Демидовского фонда, который с целью сохранения истории Алтая осуществил заказ и финансирование данной работы.

Условно, все портреты можно разделить на изображения горных офицеров и ученых, исследователей внесших вклад в изучение и развитие края. Так, на художественных произведениях представлены П.К. Фролов – начальник Колывано-Воскресенского горного округа (1817-1830 гг.) кисти И.М. Мамонтова, В.К. Болдырев – начальник Алтайского округа (1892-1900 гг.), первый Почетный гражданин г. Барнаула В.Э. Октября. Кроме того, на живописных произведениях В.Ф. Рублева портреты – И.Г. Гмелина, А. Гумбольдта, которые посещали город во время своих путешествий по Алтаю.

Безвозмездная передача предметов в фонды музея «Город» продолжается и по настоящее время. Так, в декабре 2012 г. частным коллекционером был передан котел, который датируется VI в. д.н.э. Найден он был в Республики Алтай у впадении р. Яломан в р. Катунь.

По мнению археологов, яломанский котел является одним из самых крупных в Западной Сибири. Диаметр котла составляет 70 см, высота – 60 см. Он имеет боковые ручки и высокий поддон в виде раструба. На стенке – заплата из бронзы, на которой отпечатано изображение свернувшейся полосатой кошки (барса, пантеры, тигра) или дракона. Отнесение его к скифскому времени пока учеными ставится под вопрос. Нет сомнений, что посуда подобной формы и пропорций с боковыми ручками довольно редка и известна на территории Китая в IV – II вв. до н.э. Котел, выставленный в постоянной экспозиции музея, является предметом изучения ведущих археологов города Барнаула.

Другой немаловажной формой пополнения фондовых материалов музея «Город» является передача собраний другими учреждениями. К наиболее ярким примерам можно отнести собрания музеев «Алтайречфлота» и Барнаульского высшего во-

енного авиационного училища летчиков им. К.А. Вершинина (расформировано в 1999 г.).

К сожалению, судьба музея «Алтайречфлота» сложилась трагически. Как многие музеи, его закрыли в 1990-е годы, материалы были складированы в подвальных помещениях учреждения, со временем часть из них была утрачена. В 2007 г. благодаря инициативе генерального директора – Кабанова Владимира Никитовича, сохранившиеся предметы были переданы на постоянное хранение в городской музей. К числу уникальных экспонатов относятся фотооткрытки начала XX в. пароходств Е. Мельниковой и Ельденштейна, фонарь и рупор столетней давности и многое другое. Собрание демонстрирует историю речного флота Барнаула, вклад отдельных личностей в развитие предприятия, участников Великой Отечественной войны, которые были призваны, в дальнейшем продолжили свою трудовую деятельность на Оби.

В 2010 году с территории Барнаульского юридического института (ранее территория принадлежала летному училищу) были вывезены материалы музея. В этом же году в помещении городского музея офицерами в отставке и ветеранами летного училища была создана экспозиция. В ее основу вошли макеты самолетов, кабины воздушного корабля, кресло пилота, парашют в раскрытом виде и т.п. Вещественный фонд дополняют стенды с фотографиями, которые раскрывают историю училища, его вклад в подготовку военных летчиков России. В настоящее время материалы составляют основу одной из постоянных экспозиций музея «Город», которая пользуется популярностью у мальчишек.

Закупки играют не последнюю роль в формировании фондового собрания музея «Город». Данный вид комплектования позволяет осуществлять как целенаправленное формирование новых тематических коллекций, так и дополнять существующие. Так, благодаря приобретениям сформированы собрания - алтайского охотника XVIII-XIX вв., женских украшений XVII-XX вв., предметы, характеризующие освоение данной территории русским и многое другое.

Одним из последних приобретений стали мужские казачьи серьги второй половины XIX века. **Казачья серьга** известная с конца 17 века. В собрании городского музея она представляет собой змея, кусающего себя за хвост, внутри дуги расположен крест. Согласно популярным изданиям, мужские серьги получили свое распространение после русско-турецкой войны, символизирующие победу над врагом. У казака-воина серьга в левом ухе могла означать, что он один сын у матери, в правом – последний мужчина в роду или единственный сын у родителей. В обоих ушах – последний в роду, кормилец и продолжатель рода. В настоящее время изучение данного приобретения продолжается.

Таким образом, на протяжении более чем столетней истории в формировании музейных коллекций просматриваются как общие тенденции, так и появление новых направлений. Остается неизменной основная цель комплектования – это сбор и сохранение предметов, отражающих историю города и края, их систематизация и классификация.

Библиографический список

1. Бояркина, Т.А. Минеролог И.М. Ренованц на Алтайских заводах // Охрана и использование памятников истории горного дела и камнерезного искусства Алтайского края. – Барнаул, 1986.
2. Крылов, Г.В. Исследователи природы Западной Сибири. Очерки / Г.В. Крылов, В.В. Завалишин, Н.Ф. Козакова. – Новосибирск, 1988.
3. О путешествии по Сибири г. профессора Ледебур // Русский инвалид. – 1827. – № 263. – Стл. 1052.
4. Уманский, А. О судьбе собраний П.К. Фролова // Алтай. – 1962. – № 1.
5. Бородин, Н. Коллекторы и коллекции по флоре Сибири. – СПб., 1908.
6. Русский биографический словарь. Лабзина. – Ляшенко. – Санкт-Петербург, 1914 // Восточное обозрение. – 1884. – № 2.
7. ЦХАФ АК Ф.1.Оп.2. Д.2785. Л.19, 26.
8. ЦХАФ АК Ф.1.Оп.2. Д.2785. Л. 26.
9. Ворожбитов, В. Аристотель XIX в. Гумбольдт в Сибири и на Алтае // Барнаул. – 1998. – № 1.
10. ЦХАФ АК Ф.2.Оп.1. Д. 3601. Л. 420-421.

Bibliography

1. Boyarkina, T.A. Minerolog I.M. Renovanc na Altajskikh zavodakh // Okhrana i ispolzovanie pamyatnikov istorii gomnogo dela i kamnerezno go iskusstva Altajskogo kraja. – Barnaul, 1986.
2. Krihlov, G.V. Issledovateli prirodih Zapadnoy Sibiri. Ocherki / G.V. Krihlov, V.V. Zavalishin, N.F. Kozakova. – Novosibirsk, 1988.
3. O puteshestvii po Sibiri g. professora Ledebura // Russkiy invalid. – 1827. – № 263. – Stl. 1052.
4. Umanskiy, A. O sudbe sobraniy P.K. Frolova // Altaj. – 1962. – № 1.
5. Borodin, N. Kollektorih i kollekci po flore Sibiri. – SPb., 1908.
6. Russkiy biograficheskij slovarj. Labzina. – Lyashenko. – Sankt-Peterburg, 1914 // Vostochnoe obozrenie. – 1884. – № 2.
7. CKhAF AK F.1.Op.2. D.2785. L.19, 26.
8. CKhAF AK F.1.Op.2. D.2785.L. 26.
9. Vorozhbitov, V. Aristotelj XIX v. Gumboljd v Sibiri i na Altae // Barnaul. – 1998. – № 1.
10. CKhAF AK F.2.Op.1. D 3601. L. 420-421.

Статья поступила в редакцию 25.03.14

Раздел 10

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 130.122; 167.7

Gavrilov E.O. RELIGION AS A FACTOR OF SOCIOGENESIS: EXPLICATION OF VALUES OF BASIC DETERMINANTS. The paper shows a role of opposition of sacred and secular in differentiation of religious and non-religious spheres, and in their correlation dependence. Various presentations of this opposition can serve as a projection of already developed social relations and at the same time to be a basis of their formation.

Key words: religion, methodology, religion, sacred, secular, binarity, sociality.

Е.О. Гаврилов, канд. филос. наук, ст. преп. каф. Государственно-правовых дисциплин Кузбасского института ФСИН России, г. Новокузнецк, E-mail: gavrulich@yandex.ru

РЕЛИГИЯ КАК ФАКТОР СОЦИОГЕНЕЗА: ЭКСПЛИКАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ БАЗОВОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ

Статья раскрывает роль оппозиции сакрального и профанного в дифференциации религиозной и нерелигиозной сфер, установлении их корреляционной зависимости. Те или иные презентации этой оппозиции могут быть проекцией уже сложившихся социальных отношений и одновременно служить основой их формирования.

Ключевые слова: религия, методология, сакральное, профанное, бинарность, социальность.

Рассмотрение религии как фактора социогенеза является общим местом многих исследований. Но сегодня под влиянием встречных процессов секуляризации и десекуляризации вопрос об особенностях взаимовлияния общества и религии формулируется с особенной остротой. В современном мире наблюдается активное распространение новых религиозных течений. Сфера религиозных отношений все чаще становится полем социального экспериментирования. Претерпевают трансформации те верования, чей возраст насчитывает не одну сотню лет. Своеобразной приметой времени стало появление таких различных гибридных и синтетических форм, чья принадлежность к религии вызывает ожесточенные споры. Эти изменения показывают, что сам смысл религиозного в восприятии людей становится все менее однозначным. Следовательно, роль религии как генератора социального становится проблемой, не имеющей пока ясного способа разрешения. В связи с этим мы видим основную задачу статьи в том, чтобы осуществить уточнение оснований различения и корреляции религиозного и нерелигиозного.

Изучение религии как относительно самостоятельного и структурно обособленного социального явления, более того, как явления потенциально способного быть генератором социальности без ясного понимания специфики самого социального оказывается невозможно. Оставляя в стороне дискуссии на эту тему, мы принимаем позицию, согласно которой понятие социального или социальности обозначает такой аспект повседневной совместной жизни людей, в котором находят отражение черты спонтанной индивидуальной активности и вместе с тем характеристики надындивидуального порядка [1, с. 193-201]. Участники социальных взаимодействий выстраивают свое поведение и определяют место относительно других участников в соответствии с такими идеальными феноменами как функция, ценность или норма. Но деятельность индивидов не скована ими, а наоборот способна преобразовывать их содержание, порождать новые формы социальных взаимодействий. Тем самым постулируется субъективно-объективный характер социальности,

раскрывающийся на уровне повседневных практик, детально рассмотренных именно в этом ключе в рамках генетического структурализма (П. Бурдьё, Э. Гидденс). Практики демонстрируют гетерогенность любого социального порядка, фиксируют внимание как на процедурах социального творчества, так и социального воспроизводства. Соответственно генезис социальности будет пониматься нами как совокупность процедур образования, закрепления и преобразования тех или иных форм взаимодействий индивидов в рамках социальных практик. Рассматривая религию в качестве относительно самостоятельного социального явления, мы предполагаем наличие в недрах религиозной активности такого фактора формирования, различения и соединения религиозного и нерелигиозного, который как раз и выступает в качестве источника социогенеза.

Отправным пунктом для большинства современных исследований социальной роли религии остаются фундаментальные положения, сформулированные Э. Дюркгеймом в работе «Элементарные формы религиозной жизни. Тотемическая система в Австралии» [2, с. 174-231]. Особое значение в рамках нашего исследования имеет предложенная им схема оппозиции сакрального и профанного, выступающая в качестве базовой детерминанты содержания религии. Переосмысление содержания элементов этой методологической конструкции последующими поколениями специалистов дает возможность использовать эвристический потенциал разграничения религиозной и нерелигиозной сфер: установить степень их автономности, уровень соотносительной значимости и, наконец, характер их корреляционной зависимости.

Сама религиозная сфера для Э. Дюркгейма на символическом уровне является проекцией упорядоченной коллективной жизни людей. Основной функцией религии оказывается поддержание чувства коллективной идентичности, закрепление социального порядка. Благодаря ей преодолевается атомарное состояние индивидов. В качестве символического выражения социального как раз и предстает священное, наделяющее коллектив атрибутом особой значимости – ценностью.

Священное проявляет себя в первую очередь как особое качество, которым наделяются социальные объекты. Оно приобретает фиксированные формы в ритуалах и вызывает почитание. Ритуал выступает в качестве своеобразной формы признания особого статуса священного и тем самым представляет собой своеобразный поведенческий компонент механизма закрепления социального порядка. Только в результате выделения священного образуется его противоположность – мирское. Символическое деление мира на сакральное и профанное, лежащее в основе понимания религии Э. Дюркгеймом, можно интерпретировать как своеобразную процедуру (алгоритм) различения и одновременно как показатель взаимодействия религиозного и нерелигиозного.

Замечено, что в основе этого деления лежит базовая закономерность свойственная всем процессам духовного освоения мира. Она состоит в разложении бытия на области бинарных оппозиций, в рамках которых только и формируется смысл, определяющий содержание социальных практик. По этому поводу П. Бурдьё замечает: «По причине того, что в основе структуры любых символических систем, к примеру религии, всегда заложен принцип деления, они (символические системы – прим. Е.О.) способны упорядочивать природный и социальный мир не иначе как путем их разбиения на antagonistic классы – одним словом, они порождают смысл и консенсус о смысле с помощью логики включения и исключения» [3, с. 10]. В кибернетической модели образования социальных порядков Н. Лумана эта логика называется – да/нет кодированием [4, с. 224-226].

Связка противоположностей как основание различения религиозного и нерелигиозного схема не столь однозначна, как может показаться на первый взгляд. Бинарная оппозиция, как источник порождения религиозного смысла, может иметь иные понятийные формы выражения, чем дихотомия сакрального и профанного. Весьма распространена оппозиция сверхъестественного и естественного, в чем то синонимичная той, которая была названа выше, но, в то же время, имеющая собственные коннотации. Сам Э. Дюркгейм противопоставляет священное, как олицетворение религиозного, сверхъестественному [2, с. 201-207]. Последнее, например, вера в магические манипуляции оказывается феноменом нерелигиозного прядка. Другие исследователи, напротив, склонны отчасти противопоставлять сверхъестественное в качестве маркера религиозного – священному как феномену не вполне религиозному. Как отмечает Г. Беккер «Религия ... – только один из аспектов священного. Весьма значительная часть священного поведения почти не была или очень мало была связана с ориентировкой на сверхъестественное, то есть религиозное» [5, с. 170].

Независимо от того в каких категориях эта парная схема будет выражена, ее содержание не имеет строго фиксированного характера и универсального субстанционального выражения. Любая исходная дихотомия нуждается в конкретизации, которая осуществляется исследователями не иначе как при помощи различных дополнительных смысловых оппозиций: бытие – небытие, чистое – скверное, доброе – злое, эмоциональное – нейтральное, коллективное – индивидуальное, стабильное – изменчивое, упорядоченное – хаотичное, нормальное – аномальное, непрерывное – дискретное и т.п. Необходимость соотношения этих пар для определения содержания и отношения религиозного и нерелигиозного открывает широкие возможности для создания различных теоретических комбинаций, демонстрирует сложный состав элементов исходной дихотомии. Тем не менее, за всеми этими процедурами деления, которые, безусловно, увеличивают запас смысловых значений, видится базовый бинарный принцип различения религиозного и нерелигиозного. Для сохранения понятийного единообразия мы останемся в пределах взятой за основу оппозиции священного и мирского.

Насколько автономны эти сферы? И по этому вопросу единства нет. Так, Э. Дюркгейм настаивает на строго дифференцированном характере сакрального и профанного, когда сама мысль о нарушении границ между ними вызывает отвращение [2, с. 221]. Напротив, Э. Эванс-Притчард, ссылаясь на полевые исследования, отмечает, что такое жесткое разделение, по крайней мере, применительно к первобытным обществам малопродуктивно – оно не было им присуще [6, с. 197-198]. Перед нами крайние позиции, одна из которых проводит между членами деления непреодолимую границу, а другая – фактически отождествляет их. На наш взгляд, хотя многие религиозные воззрения демонстрируют примеры взаимного проникновения религиозной

и нерелигиозной сфер, а не обособления друг от друга, игнорировать их оппозицию нельзя. Между ними может сложиться отношение амбивалентности, взаимообратимости, но отнюдь не тождества. С другой стороны, даже если некоторые варианты религиозных верований исходят из убеждения в непримиримости противоречия между священным и мирским, тем не менее, это противоречие не предполагает полного разрыва, а демонстрирует тот или иной вариант диалектической взаимосвязи.

Но важнее то, что само существование религии как явления, несводимого к другим социальным феноменам, напрямую связано с возможностью провести различие сакрального и профанного. Иными словами бинарное деление обладает значением дифференцирующего маркера, позволяющего исследователю или верующему вычленив комплекс представлений и практик, составляющих религиозную сферу, с продуктами функционирования которой можно соотносить повседневную жизнь людей. Следовательно, вопрос о взаимосвязи религиозного и нерелигиозного первоначально лежит в области смысловых значений, затем в сфере их символического выражения и формирования социальных практик.

Какой соотносительной значимостью обладают религиозная и нерелигиозная сферы в жизни общества? Ответ на него зачастую продиктован мировоззренческой позицией конкретного автора. Так, Э. Дюркгейм вроде бы декларирует равновесность священного и мирского. Однако Э. Эванс-Притчард резонно обращает внимание на то, что в рамках теории Э. Дюркгейма все, что находится в поле зрения человека, оказывается в той или иной степени сакральным [6, с. 197-198]. Нарушение последнего заявленного паритета базовых элементов мироздания объяснимо. Дело в том, что священное у Э. Дюркгейма есть символ социального, отражение социального единства. Следовательно, как индивид поглощается коллективом, так и профанное растворяется в сакральном. Подчиненное положение профанного раскрывается и в его практической роли – очерчивать границы и тем самым выполнять функцию различения, в рамках которого и устанавливается соотношение религиозного и нерелигиозного: «Священные вещи – это те, которые защищены и отделены запретами; светские вещи – те, к которым эти запреты применяются и которые должны оставаться на расстоянии от первых» [2, с. 222]. Но утверждая в духе эволюционизма и позитивизма, что в дальнейшем религия не будет играть большой роли в формировании ценностей общества, он тем самым подмывает значимость сакрального. Поскольку будущее за профанным, которое рано или поздно освободится от сакрального, значит последнее в перспективе потеряет статус необходимой инстанции утверждения социального порядка. Останется только самодостаточное, существующее на основе нерелигиозных ценностей, профанное.

Другие специалисты, изначально сужают границы сакрального и тем самым понижают степень его значимости. Так, у Г. Беккера мы встречаем указание на то, что противопоставление священному не обязательно вызывает порицание в отличие от противопоставления коллективу [5, с. 171-172]. Священное, по его мнению, уже не подобие социального целого, а лишь элемент спектра человеческих мотиваций производная субъективного нежелания социальных изменений: образ за жизни, ценностей, потребностей [5, с. 167-168]. Существует немало примеров равнодушного, непочтительного отношения к объекту веры. Интерпретируя эти примеры, раскрывающие место сакрального в обществе, следует принять во внимание замечание К. Гирца, согласно которому пожалуй следует говорить только о готовности обратиться к сакральному, о наличии соответствующих предрасположенностей и привычек, а вовсе не о некоем перманентном образе поведения или состоянии психики [7, с. 113-114]. Принимая в целом такую оценку, от себя тем не менее добавим, что примеры отсутствия почтительности к сакральному еще не отрицают факта его признания.

Какова же корреляционная зависимость религиозной и нерелигиозной сфер? По нашему мнению, в самом общем виде можно выделить следующие подходы к решению этого вопроса. Первый подход находит ясное выражение в трактовке Э. Дюркгейма, который констатируя приоритет сакрального, не наделяет его, впрочем, так же как и профанное, каким-либо самостоятельным значением. Они рассматриваются сугубо в инструментальном аспекте, с точки зрения социальных функций. Взаимобусловленность сакрального и профанного состоит в том, что

религия, выполняя свое социальное предназначение, как бы раскрашивает обыденную повседневную жизнь, расставляет в ней смысловые акценты, придает рутине значимость, вызывает интенсивные переживания сопричастности. Она реакция на социальность и в некотором смысле его слепок. Благодаря этому религия обладает способностью к легитимации, на символическом уровне делает явными социальные границы между различными группами и сферами общественных отношений.

Второй подход, устанавливающий корреляцию религиозного и нерелигиозного, может быть продемонстрирован на примере взглядов К. Гирца, который говоря об отношении сакрального и профанного к социальному, отказывается видеть в сакральном только проекцию общества. Он убежден, что религия не описывает, а формирует социальный порядок [7, с. 138]. Отношение сакрального и профанного (у К. Гирца религиозной перспективы и перспективы здравого смысла) служит источником соотношения деятельности индивида с религиозными смыслами как денотатом истинного бытия и является основой социальной самоидентификации: установление принадлежности к группе, принятие ее ценностей и мировоззрения, определение своего положения в ней. Третий подход в трактовке взаимной зависимости религиозной и нерелигиозной сфер, который, впрочем, не противоречит вышеназванным, а скорее дополняет их, со-

стоит в утверждении, что и социальный порядок в свою очередь способен формировать тот или иной вариант отношения элементов базовой оппозиции сакрального и профанного, а следовательно и содержание самих религиозных практик, определяющих специфику той или иной религии. Так, П. Бурдьё указывает, что представления и цели тех или иных социальных групп способны влиять на содержание религиозных смыслов и деятельности, коррелирующих с определенной расстановкой социальных сил [3, с. 33-34].

Итак, можно констатировать сложный характер отношений религиозного и нерелигиозного как несводимых друг к другу, но взаимообусловленных сфер. Исследовательские интерпретации их соотношения показывают, что нерелигиозное оказывает влияние на формирование содержания религиозного, и, напротив, религиозное продуцирует нерелигиозные феномены. Амплитуда комбинаций репрезентантов названных выше областей весьма велика и задается смысловой оппозицией сакрального и профанного, которая становится значимым фактором социогенеза. Презентация тех или иных вариантов содержания и соотношения элементов исходной оппозиции может быть рассмотрена как реакция на серьезные социальные изменения, и одновременно как проект новых форм социальности, нового социального порядка.

Библиографический список

1. Гаврилов, Е.О. Микро- и макроизмерение социального бытия религии: проблема координации // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – Вып. 1(26).
2. Дюркгейм, Э. Элементарные формы религиозной жизни // Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология. – М., 1998.
3. Бурдьё, П. Генезис и структура поля религии. // Социальное пространство: поля и практики. – М.; СПб., 2005.
4. Луман, Н. Общество как социальная система. – М., 2004.
5. Беккер, Г. Современная теория священного и светского и ее развитие / Г. Беккер, А. Босков // Современная социологическая теория в ее преемственности и изменении. – М., 1961.
6. Эванс-Пritchard, Э. История антропологической мысли. – М., 2003.
7. Гирц, К. Интерпретация культур. – М., 2004.

Bibliography

1. Gavrilov, E.O. Mikro- i makroizmerenie social'nogo bihtiya religii: problema koordinacii // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'turii i iskusstv. – 2014. – Vihp. 1(26).
2. Dyurkgeyjm, Eh. Ehlementarniye formiye religioznoy zhizni // Mistika. Religiya. Nauka. Klassiki mirovogo religiovedeniya. Antologiya. – M., 1998.
3. Burdje, P. Genezis i struktura polya religii. // Social'noe prostranstvo: polya i praktiki. – M.; SPb., 2005.
4. Luman, N. Obshchestvo kak social'naya sistema. – M., 2004.
5. Bekker, G. Sovremennaya teoriya svyathennogo i svetskogo i ee razvitie / G. Bekker, A. Boskov // Sovremennaya sociologicheskaya teoriya v ee preemstvennosti i izmenenii. – M., 1961.
6. Ehvans-Pritchard, Eh. Istoriya antropologicheskoy mihsli. – M., 2003.
7. Girc, K. Interpretaciya kul'tur. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 78.01; 78.03

Rybintseva G.V. BAROQUE AS MUSICAL ART IN THE CONTEXT OF GNOSIOLOGY OF THE XVII–XVIII CENTURIES. The gnoseology of the XVII–XVIII centuries is characterized by countervailing of the two general trends: empiricism and rationalism. The analogous situation is represented in the baroque musical art, in the frames of which both the new music with the homophonic stamp of texture and the traditional polyphony used to co-exist.

Key words: musical art, baroque, homophony, polyphony, gnoseology, empiricism, rationalism.

Г.В. Рыбинцева, канд. филос. наук, доц. Ростовской консерватории (академии)
им. С.В.Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, E-mail: GalaRyb@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО БАРОККО В КОНТЕКСТЕ ГНОСЕОЛОГИИ XVII–XVIII СТОЛЕТИЙ

Гносеология XVII–XVIII столетий характеризуется противостоянием двух основных направлений – эмпиризма и рационализма. Аналогичная ситуация представлена в музыкальном искусстве барокко, в рамках которого сосуществовали новая музыка с гомофонным складом фактуры и традиционная полифония.

Ключевые слова: музыкальное искусство, барокко, гомофония, полифония, гносеология, эмпиризм, рационализм.

Барокко – первый большой художественный стиль Новой Европы, который сформировался в западноевропейском искусстве на рубеже XVI–XVII столетий в период перехода от Возро-

ждения к Новому времени. Радикальные перемены охватывали все сферы жизнедеятельности и сознания человечества – экономику, политику, мировоззрение, искусство; шел процесс ста-

новления новой философии, новой науки, новых задач и методов исследования, новых принципов художественного творчества. Как в сфере искусства, так и в сфере философии происходила кардинальная смена приоритетов: небесный мир, как главный объект внимания человека Средневековья, уступал первенство миру земному; иерархическая модель мироздания постепенно вытеснялась научной картиной мира. Это был сложный драматический процесс крушения многовековых мировоззренческих устоев и утверждения нового миропонимания, имеющего в своей основе естественнонаучные открытия Н. Коперника, И. Кеплера, Г. Галилея, И. Ньютона. У истоков нового миропонимания стоял и Френсис Бэкон, который призвал человечество сосредоточиться на познании природы с целью использования полученных знаний в интересах человечества. Труды Ф. Бэкона во многом определили новые познавательные приоритеты: главным объектом познания стал реальный, окружающий человека мир, живая природа и сам человек как одно из наиболее значимых ее явлений. При этом в качестве ведущих методов познания Бэкон предложил опыт и эксперимент, став основателем нового направления гносеологии – эмпиризма.

Аналогичные устремления присутствуют и в музыкальном искусстве. В полном соответствии с постулатами бэконовского эмпиризма творчество мастеров музыкального барокко пронизано духом поиска, опыта, эксперимента. Трудно назвать эпоху, аналогичную барочной по богатству и разнообразию представленных в ее рамках научных, конструкторских, творческих, исполнительских экспериментов. Стихия опыта и эксперимента охватывала самые разные уровни творческого процесса: она ярко представлена не только в области обновления музыкального инструментария, ансамблевых и оркестровых составов, но и в сфере поиска новых средств выразительности, приемов музыкального развития, музыкальных жанров и музыкальных форм, техники музыкального исполнительства.

Так, результатом смелых конструкторских экспериментов стало кардинальное обновление музыкального инструментария: из обихода вытеснились популярные ранее лютня, виола, теорба, продольная флейта и другие старинные инструменты. Им на смену пришли скрипка, виолончель, клавесин, клавир. Новые музыкальные инструменты значительно превосходили своих предшественников масштабами звуковысотного диапазона, силой звука, богатством тембров, то есть тем комплексом технических и выразительных возможностей, который позволил существенно расширить спектр музыкальных звучаний. Среди вошедших в обиход музыкальных инструментов главенствующее положение заняла скрипка. Неслучайно имена Андреа Амати, Антонио Страдивари и других выдающихся мастеров вошли в «золотой фонд» рассматриваемой эпохи. Конструкторские эксперименты барочных мастеров, которые учили звучать саму материю, одушевляя ее своим мастерством, до настоящего времени относятся к числу беспрецедентных достижений человеческого гения.

Сконструированные в это время инструменты позволили представить слушателям неслыханное многообразие музыкальных звучаний, а несколько позднее эти инструменты составили основу одного из высших завоеваний музыкального искусства – симфонического оркестра. Созданный барочными мастерами круг принципиально новых инструментов стал необходимым условием обретения музыкой независимости от канонического или поэтического текста, ее освобождения от многовекового служения слову, позволил утвердить самостоятельную ценность музыки в ее «чистом» виде (то есть непрограммной инструментальной музыки). Неслучайно XVII век стал временем первого расцвета инструментализма.

Создатели барочной музыки, в свою очередь, активно осваивали технические и выразительные возможности новых инструментов, они непрерывно экспериментировали, сочетая в единовременном звучании самые разнообразные (старинные и новые) инструменты. «Крупные вокально-инструментальные композиции венецианской школы на рубеже XVI-XVII веков, так же как и партитура «Орфея» Монтеверди, убедительно показывают, что сложившиеся типов инструментальных ансамблей в ту пору еще не было. Чуть ли не для каждого произведения возможен был особый «набор» инструментов. Лишь со временем из множества инструментальных тембров и неопределенного количества их комбинаций сложились определенные типы камерных ансамблей и оркестров» [1, с. 544]. В барочной музыке представлено предельное разнообразие ансамблевых и ор-

кестровых составов, которое отличает тембровое многообразие барокко от унифицированности ансамблевых и оркестровых составов классицизма.

Свой вклад в становление нового стиля внесли и музыканты-исполнители, которые на практике испытывали и демонстрировали слушателям технические и выразительные возможности новых музыкальных инструментов. С одной стороны, они стремились к достижению предельной виртуозности, как бы испытывая на прочность технический потенциал своих инструментов; с другой стороны, – непрерывно обогащали арсенал их выразительных средств. Музыка барокко явилась творческой лабораторией для разработки «азбуки» инструментального исполнительства: здесь сложились основные приемы артикуляции (звукоизвлечения), призванные обогатить тембровую палитру музыкальных инструментов; вошла в обиход практика исполнения фрагментов музыкального текста в различной динамике (*forte* – *piano*); были разработаны средства продления времени существования звука с помощью разнообразных приемов орнамента и т.д.

Перечисленные достижения были призваны обогатить и расширить до максимальных показателей технические и выразительные возможности музыкального инструментария. Показательно, что в качестве одного из таких инструментов в музыке барокко выступает и человеческий голос. Практика вокального исполнительства также претерпевает кардинальные преобразования, которые включают, в частности, предельное расширение певческого диапазона, достижение совершенного звучания голоса (складывается стиль *bel canto* – прекрасного пения), освоение сложнейших технических приемов (колоратуры, фиоритуры, рулады и т. д.). В определенном смысле голос уподобляется музыкальному инструменту: он участвует в обогащении тембровой палитры музыкальных звучаний, и нередко само звучание голоса главенствует над содержанием исполняемого текста.

В связи с вышесказанным представляется необходимым реабилитировать представителей музыкальной культуры барокко, которые неоднократно обвинялись в излишнем увлечении виртуозной стороной исполнительства в ущерб его эмоциональной выразительности. По-видимому, критики барочных исполнителей не учитывали, что главным действующим лицом музыкальных произведений стала сама звуковая стихия, сама звуковая материя, презентация которой составляла одну из центральных задач барочной музыки. А, следовательно, тенденция к предельной виртуозности отвечала объективным потребностям своего времени, которые состояли в освоении, воссоздании и покорении бесконечного звукового многообразия реального мира в ходе разнообразных творческих и исполнительских опытов и экспериментов.

Этим можно объяснить и высокую популярность жанра инструментального (сольного, ансамблевого, оркестрового) концерта, который в рассматриваемое время был средоточием самых смелых экспериментов, направленных на испытание технических и выразительных возможностей уже имеющихся и вновь создаваемых музыкальных инструментов. Наряду с оперой инструментальный концерт стал «визитной карточкой» музыкального искусства барокко. Трудно назвать композитора, который не обращался к этому жанру. Достаточно вспомнить 12 *Concerti grossi* А. Корелли, 114 скрипичных концертов Дж. Тартини, 46 оркестровых и 447 сольных концертов А. Вивальди, 18 инструментальных и 6 Бранденбургских (оркестровых) концертов И.С. Баха, 12 органных и 12 *Concerti grossi* Г. Генделя. Более того, к жанру концерта можно отнести и барочную оперу (оперу-серию), которую до настоящего времени критикуют за излишнюю виртуозность, за пренебрежение собственно драматическим началом и иронично называют «концертом в костюмах».

Необычайная популярность жанра инструментального концерта и барочного концертирующего стиля исполнительства свидетельствует о стремлении к непрерывному поиску, обновлению, опыту, эксперименту. Создавая музыку для разнообразных по своему составу и звучанию музыкальных коллективов, идя эмпирическим, опытно-экспериментальным путем проб и ошибок, композиторы демонстрировали реальное звуковысотное, динамическое, тембровое многообразие природы звука, вели поиск наилучшего, совершенного созвучия. Поэтому одним из ключевых слов, характеризующих эволюцию музыкального искусства в рассматриваемый период истории, можно считать термин «инвенция» (в переводе с латыни – изобретение, выдумка). Трудно

назвать эпоху, аналогичную барочной по богатству и разнообразию представленных в ее рамках научных, конструкторских, творческих, исполнительских экспериментов.

Показательным в этом смысле является то двойное наименование, которое дал И. С. Бах своим трехголосным сочинениям для клавира: он назвал их «инвенциями» (изобретениями) или «симфониями» (созвучиями). Этим двойным наименованием он, с одной стороны, обозначил свою цель – «изобретение созвучия», а с другой, – указал на родство столь различных по своему значению терминов. Это было возможно только в эпоху барокко, когда термин «симфония» еще не стал наименованием центрального жанра инструментальной музыки, а использовался произвольно, символизируя не столько уже обретенную гармонию, сколько устремление к ней; не результат опыта, а сам напряженный процесс творческого экспериментирования. Поэтому в данном случае названные термины оказались близки друг другу.

М. Лобанова справедливо назвала «инвенторство» в числе ведущих творческих установок музыкального барокко: «Так или иначе, эксперимент осознан как особый род деятельности, обладающей ценностью независимо от даровитости самих экспериментаторов и художественных достоинств их работ. И более важным представлялось даже не столько создать нечто принципиально новое, сколько убедить в своем первенстве, отстоять приоритет. Зачастую не самые талантливые и яркие мастера приобретали шумную славу...» [2, с. 45-46]. Это стремление барочных авторов обязательно стать первым, создать нечто принципиально новое отмечает и Л. Казанцева: «Дж. Каччини был оценен современниками как «первый изобретатель речитативного стиля», К. Монтеверди гордился изобретением «взволнованного» и «воинственного» стиля, Я. Пери (в предисловии к «Эвридике») заявляет о «поисках новых форм пения», Дж. Фрескобальди «изобрел новую манеру игры» [3, с. 169]. Перечисленные новации указывают на главную задачу, которую решали мастера музыки барокко – создание музыки нового типа, отвечающей потребностям воплощения жизненно конкретных, индивидуализированных образов в противовес надличностной обобщенности духовной музыки Средневековья и Возрождения. Это глобальное обновление музыкального искусства отвечало установлениям новоевропейского эмпиризма, составившего методологическую основу научного естествознания и первых материалистических концепций природы в сфере философии.

Наиболее яркой, можно сказать, наиболее радикальной, барочной новацией стал новый – гомофонный – тип музыкальной фактуры (или гомофония). Господствовавшая на протяжении многих столетий полифония, в рамках которой все голоса имели равное значение, уступила первенство фактуре гомофонно-гармонического типа, которая предполагает выделение одного из голосов (как правило, верхнего) в качестве ведущего последующую координацию в соответствии с ним функционально-смыслового движения всех составляющих музыкальную ткань мелодических линий. В противовес малоподвижной мелодике многоголосия, одностопная мелодия, главенствующая над сопровождающими ее голосами, обладала не только более широкий звуковысотный диапазон, но также качества гибкости, подвижности, эмоциональной выразительности. Благодаря этим качествам музыка получила широкие возможности по воссозданию эмоций, чувств, переживаний конкретного человека, а также неисчерпаемого звукового многообразия реального мира. «Монументальные формы хорового искусства внезапно отступили перед лицом скромного ариозного речитатива. Новая оперная гомофония, столь простая в своих исполнительских средствах, как по волшебству, пленила музыкальную аудиторию Европы и почти без труда проникла даже в церковную музыку» [4, с. 111].

Первоначально новая образность и новый склад музыкальной фактуры реализовались в сфере вокальных жанров (главным образом, в опере) в форме инструментального аккордового сопровождения одностопной мелодии – главной носительницы художественного содержания гомофонной музыки. «Гомофония как новый вид фактуры была художественно необходимой формой для оперной музыки. Ведущий солирующий голос приобрел значение смыслового центра фактуры не в силу традиции, а в противовес ей – как непосредственный ответ на новое эстетическое требование показа индивидуального героя» [4, с. 113]. На протяжении всего столетия опера оставалась наиболее передовым музыкальным жанром, в рамках которого осуществлялось формирование семантики выразительных средств

музыки Нового времени. Решая задачу выявления соответствий между барочной музыкой и новоевропейским эмпиризмом, нельзя не обратить внимания на смысловое родство между новым складом музыкальной фактуры и пропагандируемыми эмпиризмом опытно-экспериментальными методами исследования. Основу построения гомофонной фактуры составляет логический принцип движения музыкальной «мысли» от единичного к общему – от одностопной мелодии в верхнем голосе к общему звучанию гармонического многоголосия. Аналогичная установка – движение мысли от единичного к общему – определяет и специфику ведущего метода эмпиризма – индукции. Напомним, что в период становления гомофонии первенство индукции как главного метода опытно-экспериментальной науки отстаивал Ф. Бэкон, требуя в процессе исследования продвигаться от сбора единичных фактов к последующим обобщающим выводам.

Рассматривать возникновение гомофонного типа письма как музыкальную аналогию нового – индуктивного – метода научного познания позволяют и другие обстоятельства. Индуктивный метод научного познания стал востребованным в тот момент, когда в центре внимания человечества оказались природа и сам человек, в связи с чем неизмеримо возросла роль чувственного познания мира. Методы чувственного познания – опыт и эксперимент, как отмечалось выше, обеспечили расцвет научного естествознания XVII-XVIII столетий и позволили создать первый научный образ природы, включающий человека как одно из своих явлений. Аналогичные задачи решались и мастерами музыки барокко, которые создавали художественные образы природы и человека путем подражания звукам природы и эмоциональным (то есть природным) проявлениям человека. Напомним, что еще Аристотель назвал подражание (мимесис) одним из наиболее эффективных средств познания сути предметов и явлений. Античный принцип «подражания природе», а точнее, – ее слышимым или видимым явлениям, нашел в искусстве барокко свою всестороннюю реализацию.

Понимание сущности музыкального искусства как подражания природе характерно для большинства представителей музыкальной эстетики данного времени. Так, Ш. Баттё писал: «В музыке нет ни одного звука, который не имел своего прообраза в природе...» [5, с. 402]. Сравнивая музыку с зеркалом, М. Мерсенн отмечал, что «мотивы могут изображать движение моря, неба, всего, что существует в нашем мире» [6, с. 363]. Широкие возможности музыки по воссозданию природных явлений отмечал Б. Ласепед: «Она представляет с полной отчетливостью все картины живой природы, все картины неодушевленной природы и в особенности все страсти и все чувства. Таким образом, она подражает журчанию бегущей воды, пению птиц, раскатам грома, звукам прибоя бушующих волн, разбивающихся о прибрежные скалы ...» [7, с. 536]. На подражательную природу музыки указывал также Д. Дидро: «Пение – это подражание путем звуков, расположенных по определенной шкале, изобретенной искусством или, если Вам угодно, возмуженной самой природой, – подражание с помощью либо голоса, либо музыкального инструмента естественным шумам или проявлениям страсти» [8, с. 477]. Особую роль музыки в воссоздании эмоций и чувств человека отстаивал Ж.-Ж. Руссо: «Мелодия, подражая модуляциям голоса, выражает жалобы, крики, страдания и радости, угрозы, стоны. Все голосовые изъятия страстей ей доступны» [9, с. 430]. В качестве обобщающего вывода можно привести высказывание И. Шейбе: «Подражание природе составляет истинную суть музыки...» [10, с. 312].

Как отмечалось выше, особыми возможностями к такому подражанию обладала именно одностопная мелодия, которая имела все необходимые для этого качества – гибкость, подвижность, выразительность. Мелодия оказалась способной воссоздавать все аффективные проявления (возгласы, жесты) конкретного человека, а также черты характера целых наций или народностей; мелодия могла воспроизводить звуковые проявления животных, птиц и самых разнообразных неодушевленных явлений природы. Весьма непросто представить себе в этом качестве хоровое многоголосие. Поэтому сложившийся в эпоху барокко культ выразительной запоминающейся мелодии можно рассматривать как художественную аналогию высокого авторитета новоевропейского эмпиризма и достижений научного естествознания.

Подтверждением этому служит повышенный интерес теоретиков и практиков барочной музыки к сфере эмоциональных

(= природных) проявлений человека. В ходе творческой практики мастера барокко зафиксировали неисчерпаемое многообразие аффективных проявлений человека с помощью столь же разнообразных одноголосных мелодий, мотивов, мелодических образований. Аналогичным образом, в сфере музыкальной эстетики была создана «теория аффектов», которая очертила круг основных аффектов и назвала наиболее эффективные средства их воссоздания в музыке. Иными словами, подобно представителям новоевропейского естествознания, мастера и теоретики барочной музыки продвигались от творческих опытов по воссозданию конкретных эмоциональных проявлений человека к теоретическим обобщениям, в полном соответствии с требованиями основоположника эмпиризма Ф. Бэкона.

Однако гносеология XVII-XVIII столетий имела и другое авторитетное направление – рационализм. В отличие от Бэкона представители философского рационализма (в частности, его основоположник – Р. Декарт) отдавали предпочтение дедукции, которая предполагает противоположное движение научной мысли – от общего к частному. Аналогии этого научного метода также несложно обнаружить в музыкальном искусстве рассматриваемого времени. В качестве примера можно назвать сохраняющие свой высокий авторитет традиции полифонической музыки Средневековья и Возрождения. В рамках полифонии общее звучание всегда довлеет над звучанием каждого из составляющих музыкальную ткань голосов, то есть многоголосие (общее) главенствует над всеми без исключения мелодическими линиями (частное). Таким образом, природа полифонических музыкальных жанров, которые занимают значительное место в музыкальной культуре данного времени, соответствует сущности дедукции – ведущего метода рационализма. При этом нельзя не отметить, что, несмотря на широкую популярность и неоспоримую перспективность гомофонно-гармонической музыки, сфера традиционных полифонических жанров продолжала оставаться важнейшей ветвью музыкального искусства барокко, значительно превосходящей молодую оперу по глубине и масштабности воплощаемых тем, сюжетов и образов.

Не менее яркую аналогию предпочтениям Декарта в сфере гносеологии составило учение о гармонии, созданное в XVIII столетии Жаном Филиппом Рамо. Рамо обобщил результаты изучения разнообразных музыкальных созвучий и свел это многообразие к ограниченному количеству наиболее востребованных созвучий (гармоний), то есть «стабилизировал» музыкальную вертикаль. Тем самым Рамо заложил теоретические основы учения о музыкальной гармонии, первоначально получившего наименование «учения об обращении аккордов». Утверждая главенствующую роль гармонии в противовес сторонникам первенства мелодического начала, Рамо указывал на ее высшую законосообразность, на ее универсальный и объективный характер. Отстаивая преимущество основанной на всеобщих принципах, то есть предписанной свыше, гармонии над всегда неповторимой, индивидуализированной мелодией, Рамо писал: «Музыка есть наука, которая должна обладать определенными правилами. Эти правила должны вытекать из определенного принципа, и этот принцип не может быть изучен без помощи математики» [11, с. 411].

Задолго до Рамо идею существования Высшей гармонии, которая определяет структуру мироздания в целом и строение музыкальных созвучий, в частности, отстаивал немецкий математик, философ, астроном Иоганн Кеплер. Он считал гармонию первообразом, архетипом Вселенной, который дан человеку от природы или Богом. «Бог, сам эссенциальная гармония, произвел в акте творения те гармонические способности, о которых мы до сих пор рассуждали. Будучи сущностью по своему действию, он вдохнул во все души эту частицу своего образа, в большей или в меньшей степени» [12, с. 182]. Учение Кеплера, представ-

ленное в его трактате «Гармония мира», можно рассматривать как возрождение античной традиции пифагорейской школы, стремившейся назвать единые принципы, лежащие в основании устройства Космоса и жизни человека. «Основная идея трактата Кеплера состоит в том, что гармония представляет собою универсальный мировой закон. Она придает целостность и закономерность устройству вселенной. Этому закону подчиняется все – и музыка, и свет звезд, и человеческое познание, и движение планет» [13, с. 182]. Поиску объективных оснований музыкальной гармонии посвятил свой двухтомный трактат и соратник Декарта Марен Мерсенн, назвав этот трактат «Всеобщая гармония».

Таким образом, в музыкальной практике и в музыкальной теории данного времени сосуществовали два в определенной степени самостоятельных пласта: последний расцвет старинного искусства полифонии и становление учения о гармонии совпали с периодом широкой популярности одноголосной мелодии, главенствующей в новом музыкальном жанре – опере. Эта двойственность полностью соответствует той ситуации, которая сложилась в сфере гносеологии XVII-XVIII столетий: в ее рамках представлены два противоположных направления – эмпиризм и рационализм, противостояние которых продолжалось на протяжении полутора столетий. Обоснованность проведения таких параллелей подтверждается оживленной дискуссией между сторонниками мелодического (то есть конкретного, единичного) начала в музыке и приверженцами имеющего всеобщий характер учения о музыкальной гармонии, наиболее радикальными из которых были (соответственно) Ж.-Ж. Руссо и Ж.-Ф. Рамо. Первоначально лидерство в этом споре принадлежало почитателям мелодии, что соответствует преобладанию эмпиризма на соответствующем этапе истории. Но к середине XVIII века, в преддверии нового этапа в истории философии и искусства на первый план выдвигаются противоположные – рационалистические идеи.

В заключение следует констатировать, что в рамках музыкального искусства барокко шел интенсивный поиск путей решения принципиально новых творческих задач – воссоздания звукового многообразия природы и «природных» (эмоциональных) проявлений человека. В этой связи музыкальная культура XVII-XVIII столетий явилась средоточием научных, конструкторских, творческих, исполнительских экспериментов. Подобно опытным естествознанию, ориентированному на познание явлений живой и неживой природы, музыка училась подражать разнообразным чувственно воспринимаемым (слышимым и видимым) явлениям реального мира. В результате популярные жанры хорового многоголосия отступили на второй план, уступив первенство инструментальной музыке и опере, которая вызвала к жизни новый гомофонно-гармонический тип музыкальной фактуры с преобладающим значением одного из голосов. Поэтому музыкальное искусство барокко можно рассматривать как художественный аналог философского и естественнонаучного эмпиризма, представленного в философии и естествознании данного времени.

В то же время искусство барокко было достаточно прочно связано с традициями полифонической музыки предшествующих эпох: первый расцвет молодой оперы совпал с последним «фейерверком» хорового и инструментального многоголосия. Приверженность традициям средневекового и ренессансного многоголосия наряду с освоением всеобщих принципов музыкальной гармонии свидетельствует об актуальности рационалистических идей в сфере музыкальной теории и практики. Такое сосуществование противоположных творческих установок вызывает аналогии с противостоянием эмпиризма и рационализма в теории познания рассматриваемой эпохи, что свидетельствует о единомыслии эволюции музыкального и рационального мышления.

Библиографический список

1. Ливанова, Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года. – М., 1983. – Т. 1.
2. Лобанова, М.Н. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. – М., 1994.
3. Казанцева, Л.П. Музыкальное содержание в контексте культуры. – Астрахань, 2009.
4. Скребков, С.С. Художественные принципы музыкальных стилей. – М., 1973.
5. Баттё, Ш. Изящные искусства, сведенные к единому принципу // Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков. – М., 1971.
6. Мерсенн, М. Универсальная гармония // Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков. – М., 1971.
7. Ласепед, Б. Поэтика музыки // Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков. – М., 1971.
8. Дидро, Д. Племянник Рамо // Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков. – М., 1971.
9. Руссо, Ж.-Ж. Опыт о происхождении языков, в котором говорится о мелодии и музыкальном подражании // Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков. – М., 1971.
10. Шейбе, И. Критический музыкант // Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков. – М., 1971.

11. Рамо, Ж.-Ф. Трактат о гармонии // Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков. – М., 1971.
12. Кеплер, И. Гармония мира // Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков. – М., 1971.
13. Шестаков, В.П. От этоса к аффекту. История музыкальной эстетики до 18 века. – М., 1978.

Bibliography

1. Livanova, T.N. Istoriya zapadnoevropeyskoy muziki do 1789 goda. – M., 1983. – Т. 1.
2. Lobanova, M.N. Zapadnoevropeyskoe muzikalnoe barokko: problemih ehstetiki i poehtiki. – M., 1994.
3. Kazanceva, L.P. Muzikalnoe sodержanie v kontekste kul'turh. – Astrakhanj, 2009.
4. Skrebkov, S.S. Khudozhestvennihe principih muzikalnihkh stilej. – M., 1973.
5. Batty, Sh. Izyatnihe iskusstva, svedennihe k edinomu principu // Muzikalnaya ehstetika Zapadnoj Evropi XVII-XVIII vekov. – M., 1971.
6. Mersenn, M. Universalnaya garmoniya // Muzikalnaya ehstetika Zapadnoj Evropi XVII-XVIII vekov. – M., 1971.
7. Laseped, B. Poehtika muziki // Muzikalnaya ehstetika Zapadnoj Evropi XVII-XVIII vekov. – M., 1971.
8. Didro, D. Plemannik Ramo // Muzikalnaya ehstetika Zapadnoj Evropi XVII-XVIII vekov. – M., 1971.
9. Russo, Zh.-Zh. Opiht o proiskhozhdenii yazikov, v kotorom govoryatsya o melodii i muzikalnom podrazhanii // Muzikalnaya ehstetika Zapadnoj Evropi XVII-XVIII vekov. – M., 1971.
10. Sheybe, I. Kriticheskiy muzikant // Muzikalnaya ehstetika Zapadnoj Evropi XVII-XVIII vekov. – M., 1971.
11. Ramo, Zh.-F. Traktat o garmonii // Muzikalnaya ehstetika Zapadnoj Evropi XVII-XVIII vekov. – M., 1971.
12. Kepler, I. Garmoniya mira // Muzikalnaya ehstetika Zapadnoj Evropi XVII-XVIII vekov. – M., 1971.
13. Shestakov, V.P. Ot etosa k affektu. Istoriya muzikalnoy ehstetiki do 18 veka. – M., 1978.

Статья поступила в редакцию 06.03.14

УДК 111

Saryglar Ch. Sh. **METHODS OF MAKING FIRE IN TRADITIONS NOMADIC TUVINIANS.** In the article the traditional methods of cultivation of fire in a national religion of Tuvinians are investigated. The problem of fires became a problem of all mankind. In traditions of nomads the decision on stating of problems of harmony between a person and nature is a possible way of spiritually moral revival through formation of traditional ties of a person with the nature. Traditions of the use of natural and biological resources are highly searched today by the society from emergence an intense situation between people and nature, especially methodologies of adjustment of these relations in ecological formation of increasing generation.

Key words: wild fire, hearth, useful properties of fire.

Сарыглар Чодураа Шактар-ооловна, аспирант каф. философии Тувинского гос. университета,
E-mail: saryglar1972@yandex.ru

СПОСОБЫ РАЗВЕДЕНИЕ ОГНЯ В ТРАДИЦИЯХ ТУВИНСКИХ НОМАДОВ

В статье рассматриваются традиционные способы разведения огня народной религии тувинцев. Проблема пожаров стали проблемой всего человечества. В традициях номадов решение проблемы установление гармонии между человеком и Природой представляется нам возможным путем духовно-нравственного возрождения через воспитание традиционных связей человека с природой. Традиции использования природных и биологических ресурсов сегодня востребованы обществом из-за возникшей напряженной ситуации между человеком и природой, особенно методик регулирования этих отношений в экологическом воспитании возрастающего поколения.

Ключевые слова: дикий огонь, очаг, полезные свойства огня. wild fire, hearth, useful properties of fire.

Использование огня явилось одним из величайших открытий в истории человечества. Оно дало возможность победить тьму, открыло способы борьбы с холодом, улучшило питание, подняло производительность труда и таким образом сильно способствовало развитию общества.

Люди рано открыли полезные свойства огня – его способность освещать и согревать, изменять к лучшему растительную и животную пищу «Дикий огонь», который вспыхивал во время лесных пожаров или извержений вулканов, был страшен и опасен для человека, но, принеся огонь в свою пещеру, человек «приручил» его и «поставил» себе на службу. С этого времени огонь стал постоянным спутником человека и основой его хозяйства. В древние времена он был незаменимым источником тепла, света, средством для приготовления пищи, орудием охоты.

Мир кочевников, создавших экологическую культуру гармонии духовно-нравственной и природной среды обитания, представляются прекрасной моделью и эталоном соприродного взаимодействия человеческой цивилизации [1].

Основой кочевой стоянки является-очаг (одаг)(отар) связано с наименованием огня. Разведение костра состоит из нескольких стадий: выбор и подготовка ложа костра, поиск и транспортировка к костру, по меньшей мере, трех видов топлива. Первые два служат в качестве «запала» костра, ими традиционно выступают в тайге растения: хаг оът «анкафия огненная» высушенные сосновые ветки с желтой хвоей, западные тувинцы их

называют *пош эрзээ* применяют также бересту, мох и любые мелкие сухие ветки или траву.

Далее идут сухие ветви деревьев и кустарников, для получения высокотемпературного пламени, необходимого для приготовления пищи и освещения места стоянки. Для поддержания костра в течение ночи ищут и приносят валежник, относительно крупные остатки стволов и корней упавших деревьев. В степени и пустынной местности для запала костра обычно используют хаг *чашпан* «попынь обыкновенная», в качестве топлива – сухие ветви кустарников и высохший навоз домашних животных.

Огонь получают следующим образом. Берут в руки небольшое количество имеющегося в распоряжении растения, использующегося в качестве «запала» костра, прижимают к нему сверху кремь и наносят по нему сверху кремь и наносят по нему металлический пластиной огнива удар, который и высекает искру. Искра, попав на растение, начинает тлеть. Тлеющий огонь раздувают до появления пламени. Как только появляется пламя, его тут же подносят к выложенным в основании костра кедровым веткам и прочим легковоспламеняющимися растениями, собранным в округе.

Тувинские охотники при разведении огня укладывают топливо «слоями». В основе костра кладут материал, способный самостоятельно разогреться в любых условиях. Обычно для этого используют пожелтевшие побеги хвои на кончиках кедровых веток – *пош орзээ* или бересту. Их собирают и укладывают кучкой, сверху кладут любые мелкие, сухие ветви деревьев или кустарника. Обнаружить их несложно, при этом желательно со-

бирать не с земли, а с кустов или деревьев, т. к. на земле они, как правило, влажные. Высохшие ветви даже в дождь остаются сухими, если они находились в кустарнике, или на деревьях. Поверх мелких сухих ветвей укладывают относительно крупные сучья. И только после этого приступают к добычанию огня. В прошлом для этой цели использовали кремни, которые находили в горах. При разведении огня стараются использовать сухостойные лиственницы, найти их в тувинской тайге не представляет особого труда, они дают много тепла и мало дыма, что очень важно, если огонь разводится внутри чума. Поэтому для обозначения сухой лиственницы существует особое название — *сыра* или *курах сыра* [2].

Исторические способы разведения огня. Считается, что человек вначале познакомился с «диким» огнем, полученным в результате естественных явлений природы. Археологические и этнографические материалы дают все основания предполагать, что наиболее древними способами добычи огня являлись: выскабливание, высверливание, выпиливание, и высекание огня при ударе камня о железо.

Высекание огня может производиться ударом камня о камень, ударом камня о кусок железной руды (серный колчедан, иначе — пирит) и, наконец, ударом железа о камень. В результате удара получаются искры, которые падают на трут и воспламеняют его.

Выскабливание огня — один из наиболее простых, но в то же время малораспространенных способов. Оно производилось с помощью деревянной палочки, которую водили, сильно нажимая, по лежащей на земле деревянной дощечке. В результате скобления получались тонкие стружки или древесный порошок. Вследствие трения дерева о дерево возникала теплота; стружки или древесный порошок нагревались, а затем начинали тлеть. Их присоединяли к легко воспламеняющемуся труту и раздували огонь. Этот способ являлся быстрым, но в то же время требовал от применяющих его больших усилий.

Более поздним способом высверливания огня явилось применение так называемого насосного сверла. В этом инструменте к нижней части сверла — шей палочки прикреплялся маховик, а с верхнего конца палочки в обе стороны шли короткие шнуры, свободные концы которых соединялись между собой горизонтальной палочкой. Если постепенно начать двигать палочку, то шнуры, предварительно намотанные на сверло, будут сматываться. Палочка начнет быстро вращаться, в результате чего образуется сильное трение. Насосное сверло дает огонь.

Огневая пила напоминала огневой плуг, но деревянная дощечка пилилась или скоблилась не вдоль ее волокон, а поперек. При пилении также получался древесный порошок, кото-

рый начинал тлеть. Выпиливание огня было распространено у австралийцев, было известно на Новой Гвинее, на Филиппинских островах, в Индонезии и в некоторых местах Индии и Западной Африки. Иногда дерево пилилось не ножом из твердого дерева, а гибким растительным шнуром.

Добытие огня «сверлением» без лучка, т.е. вращением стержня между ладонями, применялось австралийцами, индейцами Южной Америки и другими народами, что засвидетельствовано наблюдениями этнографов. И если судить по этим свидетельствам, добытие огня вращением стержня между ладонями производилось одним, двумя и даже тремя мужчинами. Ладони в процессе быстрого вращения стержня сильно нагревались, руки уставали. Поэтому первый человек, начинающий вращать стержень, передавал второму, а если был третий — он принимал стержень у второго и передавал первому. Такая передача стержня от одного человека к другому объясняется еще тем, что в процессе вращения стержня руки быстро скользили с верхнего конца вниз от давления. Переместить руки с нижнего конца вверх было невозможно без остановки вращения. Непрерывность вращения стержня, необходимая для нагревания рабочего конца, достигалась коллективными усилиями.

Опытные мастера в сухую погоду работали в одиночку. Весь процесс добычи огня не занимал более одной минуты, хотя за это время человек, если он работал один, вращал стержень с предельным напряжением. Нижняя палочка или планка при давлении к земле ногой. У индейцев шингу воспламеняющимся веществом часто служило волокно коры пальмового дерева, сухая трава или листья, губчатая ткань растений.

Видимо, проблема освоения огня и древнейших способов его искусственного добычи не имеет однозначного решения. В разное время разные группы древнепалеолитических людей постепенно осваивали огонь и вырабатывали способы его добычи. Судя по археологическим находкам, уже с начала позднего палеолита, а быть может, и с мустьерской эпохи наряду с доминировавшим добытием огня путем трения в отдельных случаях практиковалось высекание его ударом кремня о пирит. Возможно, преобладание того или иного способа было связано с окружающими природными условиями, с климатом, влажностью воздуха, наличием подходящих пород дерева, а также кусков пирита [3].

Вывод. Таким образом, необходимо возродить традиции почитания огня, повысить этноэкологическую нравственность общества, так как в настоящее время способы добычи огня стало легкодоступным, однако из-за этноэкологической неграмотности населения происходит лесные пожары, что сегодня является глобальной проблемой всего человечества.

Библиографический список

1. Аракчаа, Л.К. Истоки экологического воспитания. — Кызыл, 2004.
2. Даржа, В.К. Традиционные мужские занятия тувинцев. — Кызыл, 2009. — Т. 1.
3. Борисковский, П.И. Древнейшее прошлое человечества. — М., 1980.

Bibliography

1. Arakchaa, L.K. Istoki ehkologicheskogo vospitaniya. — Kizhihl, 2004.
2. Darzha, V.K. Tradicionihe muzhskie zanyatiya tuvincev. — Kizhihl, 2009. — T. 1.
3. Boriskovskiy, P.I. Drevneyjshee proshloe chelovechestva. — M., 1980.

Статья поступила в редакцию 10.03.14

УДК 1:316.33

Dumnova Ye.M. THE PROBLEM OF POLYMENTALITY OF THE YOUTH. The article considers the problem of polymentality of the contemporary society. The analysis of interconditionality of the individual and the group youth consciousness is done on the level of inclusion in the respective mentality types. The dialectics of the individual and the socio-group mentality is considered on the basis of interpreting their formation mechanisms.

Key words: individual mentality, socio-group mentality, the youth, group consciousness, social identity.

Э.М. Думнова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин Новосибирской гос. архитектурно-художественной академии, г. Новосибирск, E-mail: dumnova79@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ПОЛИМЕНТАЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается проблема полиментальности современного общества. Проводится анализ взаимоотношенности индивидуального и группового сознания молодежи на уровне включенности в соответству-

ющие виды ментальности. Рассматривается диалектика индивидуальной и социогрупповой ментальности на основе осмысления механизмов их формирования.

Ключевые слова: индивидуальная ментальность, социогрупповая ментальность, молодежь, групповое сознание, социальная идентичность.

Индивидуальная ментальность является ступенью к формированию социогрупповой ментальности, которая обусловлена интеграцией индивида в социум, налаживанием и закреплением им социальных контактов. Носителем социогрупповой ментальности являются различные социальные группы, в число которых входят как первичные, так и вторичные, малые и большие. Формирование социогрупповой ментальности возможно при условии наличия совокупности индивидуальных сознаний, имеющих общие черты. Индивидуальное сознание, по определению Б.А. Чагина, есть отражение индивидом общественного бытия [1]. Социогрупповая ментальность представляется интегратором общего среди множества индивидуальных сознаний. Она формируется на основе сходства между некоторыми элементами индивидуальных сознаний, например, установок, ценностей, стереотипов. Поскольку индивидуальное сознание выступает составляющей индивидуальной ментальности, из этого следует, что сходство ряда индивидуальных ментальностей можно рассматривать как основу для формирования социогрупповой ментальности. Исходя из наличия имплицитных структурных компонентов социогрупповой ментальности следует, что значимым фактором их формирования является система образования. Социогрупповая ментальность студенческих коллективов формируется в условиях конкретной образовательной среды, способной сформировать определенный уровень толерантности, что весьма значимо в процессе взаимодействия субъектов разных ментальностей.

Социогрупповая ментальность имеет структуру аналогичную структуре индивидуальной ментальности. Тот или иной вид ментальности формируется в условиях существующего в социуме общественного сознания, вместе с тем, составляющей социогрупповой ментальности является групповое сознание. Исходя из структуры сознания, следует неотъемлемость тесной взаимосвязи между видами его быденно-практического уровня: индивидуальным, групповым и общественным. Общественное и индивидуальное сознание рассматриваются как западными исследователями (Э. Дюркгейм, Г. Лебон, К. Маркс, Х. Пэтнэм, С. Прист, Д. Серл и др.), так и отечественными учеными (В.Н. Гончаров, Б.А. Грушин, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, Г.Я. Нестеренко, В.В. Рево, С.Л. Рубинштейн, В.П. Тугаринов, В.Н. Филиппов).

Индивидуальное сознание объективируется во внутреннем мире индивида и формируется под влиянием ряда экзогенных факторов, мощнейшим из которых является общественное сознание. Оно формируется в рамках конкретной исторической эпохи. В общественном сознании находит отражение специфика социокультурного развития общества. Как отмечает Б.А. Чагин «общественное сознание вырабатывается обществом и является квинтэссенцией его духовных процессов» [1]. Оно является основой духовной жизни общества, поскольку отражает основные характеристики общественного бытия и регулирует общественные отношения. Общественное сознание материализуется в духовной культуре, в особенности в языке, искусстве, литературе. Поскольку каждый индивид развивается, приобретая свойства личности в социокультурной среде, то общественное сознание оказывает неотъемлемое воздействие на результаты его социализации, одним из которых выступает индивидуальное сознание. Формирование индивидуального сознания обуславливает ментальность личности, на основе их существования формируется групповое сознание, которое представляется частью социогрупповой ментальности.

Рассмотрим диалектику индивидуальной и социогрупповой ментальности посредством анализа механизма формирования последней. Утверждать о существовании социогрупповой ментальности применительно к той или иной группе возможно только при условии наличия у нее группового сознания. Групповое сознание – это совокупность идей, взглядов, представлений, чувств, настроений, волеизъявлений, присущих данной социальной группе [2]. Феномен социальной группы и группового сознания привлек внимание западных ученых еще в XIX в. Э. Дюркгейм выявил его существенное отличие от индивидуального сознания, состоящее в наличии интегрирующей функции. Термин «групповое сознание» ввел французский социальный психолог

Г. Лебон еще в 1895 г., он отмечал влияние группы на поведение человека и давление группового сознания исключительно с негативной стороны [3]. В начале XX в. значительный вклад в исследование группового сознания внес английский психолог У. Мак-Дугалл. В своей книге «Групповое сознание» он разделяет взгляды Г. Лебона на роль группы на сознание и поведение ее членов, отмечая вместе с тем неоднозначность этого влияния. Несмотря на отличие группового и общественного сознания они имеют общую черту, суть которой в их постепенном формировании сообразно социально-историческому развитию. При этом темпы динамики общественного развития определяют трансформацию общественного и группового видов сознания, а также на общественном сознании проецируется совокупность изменений в сознании отдельных индивидов и социальных групп. Групповое сознание не возникает сразу, оно формируется с развитием социальной группы, закреплением ее внутривидовых связей и изменяется в результате их трансформации. Исходной точкой формирования группового сознания как предтечи социогрупповой ментальности является общность сходных установок и ценностей индивидов, отражающих близость их внутренних миров и индивидуальных ментальностей. Это условие детерминирует единство членов группы их социальную солидарность, ведущую к автономизации группы. Укрепление межгрупповых связей приводит к выработке у ее членов идентификации с данной группой. Происходит осознание себя частью группы, а также группа как единое целое противопоставляет себя другим группам. На основе сходства индивидуальных ментальностей проявляются общие потребности, социальные и информационные интересы, что укрепляет социальные контакты между их носителями и способствует дальнейшему продлению их социального взаимодействия на качественно ином уровне. Активность социальной группы, выраженная, прежде всего, в ее социальной субъектности, является основным атрибутом группы как социальной единицы. Мы разделяем точку зрения ряда исследователей, позиционирующих социальную группу как субъект, поскольку пролонгированное взаимодействие в группе неминуемо приводит ее к проявлению субъектности посредством достижения общих целей. В связи с интегрированностью группы в социальную систему ей присуща динамика, сообразная особенностям социального развития. Социально-экономические, культурные и политические изменения формируют в обществе новые взгляды, оценки и потребности на уровне общественного, группового и индивидуального сознания. Следует отметить, что процесс трансформации мировоззренческой системы начинается на микросоциальном уровне. Меняется человек посредством получения новой, разнообразной и обильной информации, зачастую носящей целенаправленный манипулятивный характер. Под влиянием информационных потоков формируются новые потребности и соответствующие им интересы, ценности и цели. Социальное развитие приводит к формированию новой личности, формирующейся на основе изменения индивидуального сознания, а значит и индивидуальной ментальности. Преобразование индивидуальной системы ценностей не происходит автономно, поскольку ее субъект социален и включен в различные виды социальных взаимодействий, осуществляющихся в соответствующих социальных группах. Так, результаты трансформации индивидуальных ценностей экстраполируются на уровень социальной группы, а затем общества в целом, т.е. цепная реакция приводит к трансформации системы надиндивидуальных общественных ценностей. В этом процессе образование как социальный институт выполняет регулятивную функцию. Система высшего образования формирует групповое сознание многочисленной социальной группы молодежи. Студенты, проходя степень социального становления, закрепляют мировоззренческие позиции, ценности, фреймы, которые будут ими реализованы в дальнейшем в системе социальных взаимодействий, в том числе с представителями иных ментальностей.

Не менее важным эндогенным фактором этого процесса выступает степень сплоченности членов группы и ее изменение. Индивидуальная ментальность каждого члена группы влияет на ее единство, интерактивность и направленность. Кроме того, степень статичности суммы индивидуальных ментальностей

тей обуславливает стабильность социальной направленности группы, ее отношения к другим группам, а также устойчивость ее внутригрупповых связей. Следовательно, константность социогрупповой ментальности возможна при условии поддержания внутреннего и внешнего равновесия и гармонии. На наш взгляд, в условиях динамично меняющегося пластичного общества, такая модель существования объекта является идеальной и отдаленной от действительности, в связи с чем социогрупповая ментальность является весьма подвижным конструктом. Динамичность является яркой чертой молодежных социальных групп, что обусловлено транзитивностью сознания молодежи. Подвижность ментальности молодежных групп, независимо от критерия их типологизации, эксплицируется на ее психосоциальном уровне, а, в частности, в социальной субъектности и поведенческих стереотипах.

Мозаичность молодежной ментальности является следствием демократизации российского общества в конце XX – начале XXI вв. В данном контексте термин демократизации используется в широком смысле. Демократизация коснулась не только непосредственно политической сферы, а также, как следствие, социокультурного пространства, поскольку предполагаемые в условиях демократии свободы касаются различных сфер социальной жизни. Свобода как одна из неотъемлемых составляющих демократического общества стала стержнем его дифференциации по ряду критериев. Свобода вероисповедания порождает мозаичность общества в отношении к религии, что приводит к возникновению соответствующих групп населения (атеисты, последователи мировых религий и их конфессий, отдельных верований, адепты сект). Поддержание свободы вероисповедания позволяет сохранить самобытность культур малых народов, важнейшим элементов которых выступает религия. Вместе с тем, необходимо отметить и вторую сторону, не менее важную по своему значению. Идеальные расхождения на почве религиозных взглядов в условиях высокого уровня интолерантности молодого нарождающегося демократического общества в отдельных случаях доходит до пределов и выражается в экстремистских настроениях и взглядах. Молодежь в этом случае является наиболее уязвимой группой населения в силу ее максимализма как возрастной особенности. Возникает проблема взаимодействия субъектов различных ментальностей сформированных под влиянием разных культур и в частности религий. Современные исследователи молодежи Ю.А. Зубок и В.И. Чупров отмечают экстремальность сознания молодежи как ее сущностную характеристику, понимая под ней различные формы проявления максимализма в сознании и крайностей в поведении на групповом и индивидуально-личностном уровнях [4]. Лабильность сознания молодежи связана с незавершенностью идентификации и вытекающими из этого проблемами неполноты социального статуса. Стремление к самоутверждению реализуется посредством идентификации себя с интрогруппой, интегрированности в нее и принятия образцов поведения, присущих этой микросоциальной среде. Следствием идентификации с группой является включенность в групповое сознание и обострение противоречий в самосознании индивида относительно «своих» и «чужих». Деление на «своих» и «чужих» в молодежной среде, в силу ее максимализма, происходит на основании поверхностных характеристик, которые вмещаются в понятие субкультурные факторы: образцы поведения культурные предпочтения, возраст, религиозная принадлежность, стиль жизни и т.д.

Для современного российского общества проблема взаимодействия в условиях полиментальности объективно существующая. При этом она возникла в связи с резким переделом его развития. Переход от тоталитарного к демократическому режиму не может сопровождаться столь же резкой сменой мировоззренческой системы, в силу дифференцированного восприятия социальных изменений разными поколениями и социальными слоями. В силу наложения нового режима и прежних стереотипов, закрепленных в мышлении и поведении, проявилась угроза социальной напряженности по причине взаимной интолерантности между отдельными группами населения. В таких условиях полиментальность прелатствует гармоничному развитию социума. Суть проблемы состоит в низком уровне толерантности в современном российском обществе. Это обусловлено нехваткой опыта демократического развития и незавершенностью перехода от одной системы мировоззрения к другой, диаметрально противоположной. Включенность в процесс глобализации предполагает восприятие нового социального опыта, понимания

прав и свобод человека, что в результате ведет к постепенному формированию нового толерантного отношения к Другим. Фактор времени играет решающую роль в процессе выхода социума на новый уровень понимания и оценки социокультурных явлений. Вместе с тем немаловажно отметить и обратную сторону восприятия инокультурного опыта, дисфункциональную по своей сути в силу того, что инокультурные образцы поведения и отдельные социальные практики не всегда конструктивны. Восприятие деструктивных инокультурных социальных практик в условиях информационного открытого общества происходит беспрестанно и приводит к ряду негативных последствий, нарушающих социальный порядок.

Не менее важным фактором дифференциации молодежи, что находит свое выражение в низком уровне ее солидарности и разобщенности, является отсутствие единой идеологии в условиях политического плюрализма. Идеология выполняет функцию связующего звена между научно-теоретическим и обыденно-практическим уровнями общественного сознания. Идеология как теоретический конструкт задает вектор формирования общественного сознания и возможность его проявления в конкретных формах. Единая государственная идеология выступает интегрирующей основой для различных элементов социальной системы, в том числе социальных групп, несмотря на их ментальные отличия. Идеология формирует общественное сознание. Исходя из этого следует, что по отношению к менталитету она является эндогенным фактором его трансформации, поскольку идеология вырабатывается в рамках системы, в которую затем и внедряется. Применительно к социогрупповой ментальности и, в частности, к групповому сознанию идеология представляется как экзогенный фактор их формирования и трансформации. Благодаря существованию единой государственной идеологии, повышается степень социальной солидарности в обществе, поскольку задается общая цель – цель системы, направленная на ее самосохранение и саморазвитие. Цель системы коррелирует с групповыми и индивидуальными целями, которые аналогичны по своей сути, так, как и группа, и индивид тоже являются системами только других уровней.

Анализируя проблему межгрупповой конфликтности, конкурентности, сторонники теории социальной идентичности подчеркивают, что надгрупповая цель может быть эффективной только в том случае, если она кооперирует группы с сохранением их групповой идентичности [5]. Вместе с тем представления каждой группы о Других «чужих» группах уже закреплены в стереотипах, которым присуща высокая степень устойчивости. Ряд западных исследователей полагают, что в основе противостояния групп, имеющих разную ментальность, лежит принцип социоцентризма. В современных исследованиях предлагается трактовка социоцентризма как «своейства воспринимать и оценивать жизненные явления сквозь призму традиций и ценностей собственной социальной группы, выступающей в качестве некоего эталона, или оптимума» [6]. Проявления социоцентристских интенций присутствуют как на микросоциальном, так и на макросоциальном уровнях. В первом случае принято применять термин «социоцентризм», отражающий межгрупповые отношения, субъектом которых могут быть группы, различающиеся по разным основаниям. Во втором случае можно применить термин «этноцентризм», отражающих отношения между более крупными социальными группами – этносами. Исходя из этого, вполне обоснован их вывод о том, что снизить противостояние между разными группами возможно только посредством максимального устранения различий между ними [7]. Предлагаемый рядом теоретиков выход в виде превращения межгрупповых отношений во внутригрупповые, с помощью достижения надгрупповой идентичности подчеркивает значимость разных видов идентичностей (социальной, национальной, социопрограммной). Кризис социальной идентичности (групповой) в результате нарастания уровня конфликтности между ее субъектами подлечит разрешению через усиление идентичности на более высоком уровне социальной организации – национальной. Реализация такой стратегии возможна в определенных условиях, одним из которых является наличие единой национальной идеи, поддерживающей ментальный иммунитет народа. При единой идеологии ментальные отличия отдельных социальных групп не достигают критического предела за счет регулирующей и интегрирующей функций идеологии. Полиментальность в таком случае не нарушает структурные связи и не представляет угрозы для относительно гармоничного и стабильного функционирования системы.

Библиографический список

1. Чагин, Б.А. Общественное сознание и сознание индивида [Э/р]. – Р/д: <http://do.gendocs.ru/docs/index-355287.html?page=20>
2. Российская социологическая энциклопедия / под. общ. ред. Г.В. Осипова. – М., 1998.
3. Лебон, Г. Психология народов и масс. – М., 2000.
4. Зубок, Ю.А. Молодежный экстремизм: сущность и особенности проявления / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Социологические исследования. – 2008. – № 4.
5. Янгирова, С.М. Социальные стереотипы как механизмы процесса идентификации // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов. – 2011. – № 2. – Ч. 2 [Э/р]. – Р/д: <http://www.gramota.net/materials/3/2011/2-2/51.html>
6. Москвичи, С. От коллективных представлений – к социальным // Вопросы социологии. – 1992. – № 2. – Т. 1.
7. Хашенко, В.А. Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Проблемы экономической психологии. – М., 2005. – Т. 2.

Bibliography

1. Chagin, B.A. Obshchestvennoe soznanie i soznanie individa [Eh/r]. – R/d: <http://do.gendocs.ru/docs/index-355287.html?page=20>
2. Rossiyskaya sociologicheskaya ehnciklopediya / pod. obth. red. G.V. Osipova. – M., 1998.
3. Lebon, G. Psikhologiya narodov i mass. – M., 2000.
4. Zubok, Yu.A. Molodezhniy ehkstreizm: suthnostj i osobnosti proyavleniya / Yu.A. Zubok, V.I. Chuprov // Sociologicheskie issledovaniya. – 2008. – № 4.
5. Yangirova, S.M. Socialjnihe stereotipih kak mekhanizmi processa identifikacii // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kuljturologiya i iskusstvovedenie. Voprosih teorii i praktiki. – Tambov. – 2011. – № 2. – Ch. 2 [Eh/r]. – R/d: <http://www.gramota.net/materials/3/2011/2-2/51.html>
6. Moskovichi, S. Ot kolektivnihkh predstavleniy – k socialjnihm // Voprosih sociologii. – 1992. – № 2. – Т. 1.
7. Khathenko, V.A. Socialjno-psikhologicheskie determinanti ehkonomicheskoyj identichnosti lichnosti / отв. red. A.L. Zhuravlev, A.B. Kupreychenko // Problemih ehkonomicheskoyj psikhologii. – M., 2005. – Т. 2.

Статья поступила в редакцию 07.01.14

Раздел 11

ЭКОЛОГИЯ.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 612.821+159.9+378+316.6

Buduk-ool L.K., Saryg S.K. SOCIOLOGICAL TYPE AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FIRST-YEAR STUDENTS LIVING IN UNCOMFORTABLE CLIMATIC AND GEOGRAPHICAL CONDITIONS OF THE TYVA REPUBLIC. Among the first year students of Tuva State University students who major in social studies and humanities dominate over students, who have another major. This indicates to the predominance of social and humanitarian direction in the training of the university. The research shows that among the young male students the dominating specialization is social studies, followed by managers. Among female students the directions of humanities and social studies are most popular. It is also stated that girls are unlikely to choose management for their major, and boys – sciences.

Key words: students, sociotype, personal anxiety, behavioral strategies.

Л.К. Будук-оол, д-р. биол. наук, проф. каф. анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: buduk-ool@mail.ru; С.К. Сарыг, канд. биол. наук, ст. преп. каф. анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: s.k.sailyk13@mail.ru

СОЦИОТИПИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ДИСКОМФОРТНЫХ КЛИМАТОГЕОГРАФИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

У студентов первого курса Тувинского государственного университета доминируют социалы и гуманитарии, что указывает на преобладание в университете социально-гуманитарного направления подготовки специалистов. Показано, что среди студентов-юношей преобладают социалы, затем следуют управленцы, среди девушек – гуманитарии и затем также социалы. Среди девушек оказалось меньше всего управленцев, а среди юношей – сайентистов.

Ключевые слова: студенты, социотипы, личностная тревожность, стратегии поведения.

В современной психофизиологии большое внимание уделяется исследованиям характеристик индивидуально-типологических особенностей личности, поскольку они являются основой индивидуализации обучения, профессиональной и спортивной ориентации. Одной из популярных классификаций индивидуально-типологических свойств личности является классификация социотипов, определяющая направленность человека на тот или иной вид деятельности и выбора профессии.

Социотипические характеристики еще очень мало обоснованы с точки зрения психофизиологических особенностей человека. Имеющиеся работы [1; 2; 3] содержат разрозненные данные о распределении социотипов среди различных контингентов обследуемых и их особенностях, основанные, главным об-

разом, на психологических и социологических исследованиях. Психофизиологические особенности лиц с разными социотипами студентов национальных групп не изучены, что определило тему нашего исследования.

Социотип – устойчивая структура личности человека, основанная на пропорциях между основными компонентами его психики – сенсорикой, интуицией, мышлением и чувствованием. Спектр данных возможностей детерминирован сильными функциями в структуре психики личности. К.Г. Пиликян [4] рассматривает каждую из этих функций как дихотомические пары: сенсорика и интуиция – функции восприятия информации, а логика и этика – функции оценки и принятия решения.

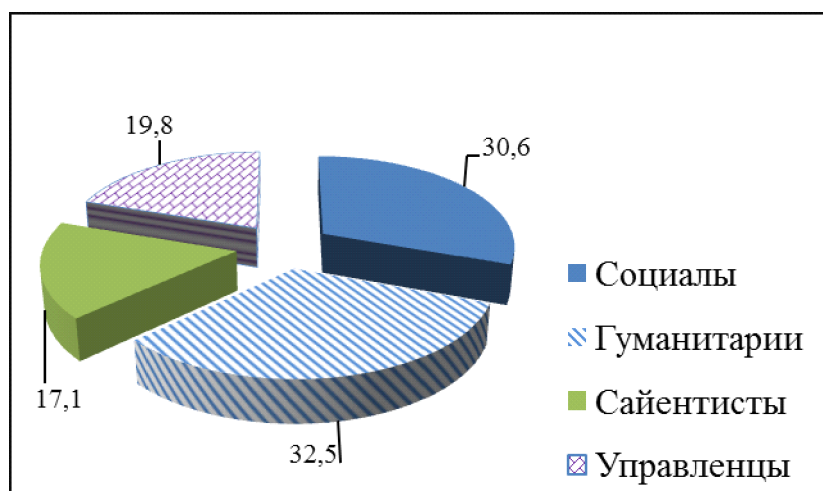


Рис. 1. Распределение студентов по социотипам без учета половой принадлежности

У каждого человека сильными являются одна воспринимающая (сенсорика или интуиция) и одна оценивающая (логика или этика) функция. Таким образом, выделяют 4 социотипа (или установки на вид деятельности) – гуманитарии, сайентисты (исследователи), социалы и управленцы с учётом признаков: сенсорика – интуиция, логика – этика.

По данным В.Н. Васильева и др. [5], у студентов г. Томска меньше всего было выявлено интуитивно-логических экстравертов (по психологической классификации), соответствующих социотипу исследователя. А.В. Лебедевым с соавторами [3] показано, что при оценке распределения социотипов среди девушек-студенток разных факультетов педагогического университета г. Новосибирска наиболее часто, среди данной популяции, встречались гуманитарный и социальный социотипы, реже всего – управленческий и исследовательский. По данным А.В. Букалова и др. [1], у работников разных профессиональных групп, работающих на Крайнем севере России, отмечалось преобладание социалов, тогда как среди студентов педагогического университета преобладали гуманитарии. Авторы объясняют это, с одной стороны, направленностью вуза, с другой – спецификой выборки, половыми особенностями обследуемого контингента, регионом проживания, профессиональной направленностью обследованных. По-видимому, в процессе эволюции в человеческой популяции формируется разное соотношение социотипов, в котором количество исследователей и управленцев представлено меньше по сравнению с другими социотипами, независимо от сферы деятельности.

Целью нашего исследования явилось изучение структуры социотипов и их психофизиологических особенностей у студентов тувинской национальности. Обследовано 110 студентов 1 курса, в том числе 41 юноша и 69 девушек.

Исследование социотипа и психофизиологических показателей проводили с помощью компьютерной программы «Комплексная оценка здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений» [6]. Программа включает следующие методики: социотип определяли по тесту D. Keirse (1984), уровень реактивной и личностной тревожности – по опроснику Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, социально-психологическую адаптацию – по А.К. Осницкому, стратегии поведения личности в конфликтном взаимодействии – по методике К. Томаса.

Наибольшая доля лиц среди студентов-тувинцев относится к гуманитарному социотипу, всего на 1,9% среди них меньше социалов. Наименьшее количество студентов оказалось в группе сайентистов (рис. 1). Наши данные согласуются с данными А.В. Лебедева с соавторами [3], которые также отметили преобладающее большинство гуманитариев и социалов.

Анализ распределения студентов в зависимости от пола показал, что среди юношей наибольшая доля лиц социального типа – 33,3%, доля управленцев составляет 28,6%, гуманитариев – 23,8%, остальные 14,3% – сайентисты.

Среди девушек преобладают гуманитарии (41,2%), затем следуют социалы – 27,9%, сайентисты – 19,9% и управленцы – 11,1%.

Таким образом, у девушек, по сравнению с юношами, на 17,6% больше управленцев, на 17,4% – гуманитариев, а у юношей больше социалов (на 5,4%). Наличие половых различий в преобладании разных социотипов указывает на гендерные особенности формирования психологических и социальных типов, определяющих различные стратегии поведения и социализации юношей и девушек. Наши данные также согласуются с исследованиями, проведенными на девушках Новосибирского государственного педагогического университета [3], показавших преобладание гуманитариев. Однако по количеству лиц на третьем месте у девушек Новосибирского педагогического университета оказались управленцы, а затем – сайентисты (исследователи), в то время как среди тувинок – управленцы занимают последнее место в рейтинговом ряду. Вероятно, это может быть связано с этно-психофизиологическими особенностями индивидуально-типологической конституции тувинских девушек. Такие предположения подтверждаются другими нашими исследованиями [7], в которых показано наличие этнических психофизиологических особенностей тувинских студентов в сравнении с русскими, в частности у тувинских девушек преобладающим типом темперамента является меланхолический, не соответствующий управленческому социотипу.

Личностная тревожность – готовность (установка) человека к переживанию страха и волнений по поводу широкого круга субъективно значимых явлений. Личностная тревожность – это устойчивое состояние, характеризующее склонность человека воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реаги-

Таблица 1
Показатели реактивной и личностной тревожности у студентов

| | Реактивная тревожность | Личностная тревожность |
|---------|------------------------|------------------------|
| Юноши | 24,9±0,7* | 39,6±0,7* |
| Девушки | 27,2±0,6 | 45,0±0,6 |

* $p \leq 0.05$ статистически значимые различия по полу

Таблица 2
Доля лиц с разным уровнем тревожности (%)

| | Реактивная тревожность | | | Личностная тревожность | | |
|---------|------------------------|-----------|---------|------------------------|-----------|---------|
| | низкий | умеренный | высокий | низкий | умеренный | высокий |
| Юноши | 79,3 | 20,7 | 0,0 | 6,9 | 73,6 | 19,5 |
| Девушки | 67,8 | 30,9 | 1,3 | 4,0 | 51,0 | 45,0 |

Таблица 3

Показатели тревожности у юношей и девушек разных социотипов

| Социотип | Реактивная тревожность | | Личностная тревожность | |
|-------------|------------------------|----------|------------------------|------------------|
| | юноши | девушки | юноши | девушки |
| Социалы | 23,0±1,5 | 24,8±1,3 | 39,0±1,4 | 42,7±1,3(Г) |
| Гуманитарии | 27,2±1,7 | 27,9±1,4 | 38,9±1,7* | 46,1±1,5 (У, Са) |
| Управленцы | 26,3±1,8 | 27,0±1,5 | 39,5±1,7 | 41,8±1,8 (Са) |
| Сайентисты | 23,9±1,8 | 26,1±2,7 | 37,7±1,9* | 45,6±1,5 |

Примечание: * – достоверные различия по полу; буквами – различия между социотипами в одной половой группе.

ровать на такие ситуации состоянием тревоги. Сама по себе тревожность не является изначально негативной чертой личности. Определенный уровень тревожности это естественный для каждого человека уровень «полезной тревоги».

Изучение уровня тревожности студентов-тувинцев 1 курса показало, что реактивная тревожность и у юношей, и у девушек низкая (до 30 баллов), а личностная – выше и соответствует умеренному уровню (31-45 баллов) (таблица 1).

Девушки имеют более высокую тревожность в сравнении с юношами. Так, оценка индивидуальных показателей, хотя и свидетельствует о том, что основная доля лиц имеет низкую реактивную тревожность, при этом среди девушек их меньше на 11,5%, более того, 1,3% девушек имеет высокий уровень. У девушек значительно больше лиц (на 25,5%), относящихся к высокому уровню личностной тревожности, что также указывает на гендерные особенности эмоционального состояния (таблица 2).

Студентки-тувинки характеризуются более высоким уровнем личностной тревожности по сравнению с девушками других регионов, так по данным И.Н. Гавриловой и Р.П. Горбунова [8] 59% студенток 1 курса Пермского педагогического университета имеют высокий уровень личностной тревожности, 30% – умеренный и 11% – низкий. Вероятно, это связано с влиянием дискомфортных климатических условий проживания, которыми характеризуется Республика Тува. Это подтверждается другими ис-

следованиями, в которых показано, что студенты, проживающие в условиях Севера более высоко тревожны, чем их сверстники из благоприятных климатогеографических регионов [9].

Анализ состояния тревожности у студентов с разными социотипами свидетельствует о том, что по уровню реактивной тревожности достоверных различий не обнаружено, при этом реактивная тревожность во всех исследуемых социотипических группах оказалась менее 30 баллов, что соответствует низкому уровню.

В группе юношей достоверных различий между социотипами по личностной тревожности не обнаружено, при этом она находилась в диапазоне умеренной тревожности. У девушек личностная тревожность была умеренной только у управленцев и социалов, а у гуманитариев и сайентистов – соответствовала высокому уровню.

Различия по полу свидетельствуют, что у девушек гуманитариев и сайентистов личностная тревожность была выше, чем у юношей этих же социотипов, в остальных группах тревожность не различалась (таблица 3).

Девушки-гуманитарии обладают наиболее высокой личностной тревожностью по сравнению с остальными социотипами (таблица 3).

Оценка социально-психологической адаптации показала, что в группе девушек статистически достоверно выше такие по-

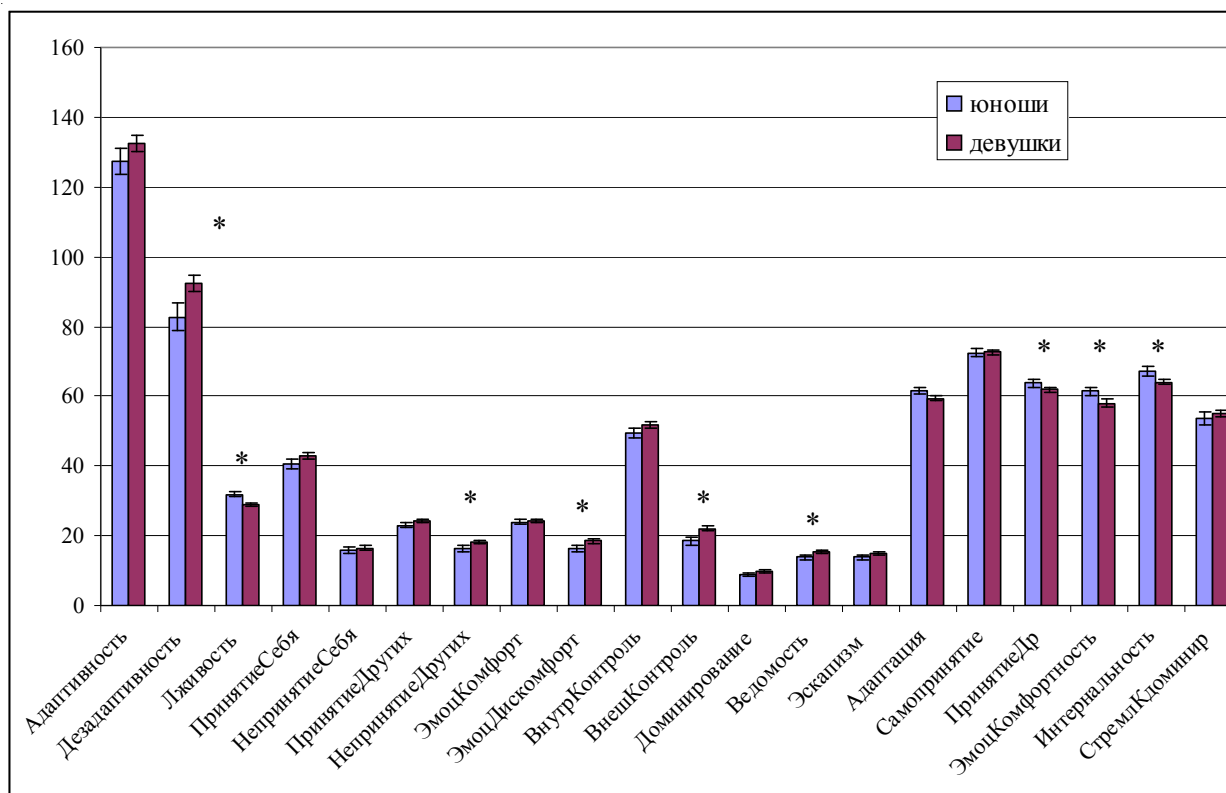


Рис. 2. Показатели социально-психологической адаптации у студентов в зависимости от пола

Примечание: * достоверные различия между юношами и девушками.

Таблица 4

Интегральные показатели социально-психологической адаптации студентов с разным социотипом

| Интегральные показатели | пол | Социалы (С) | Гуманитарии (Г) | Сайентисты (Са) | Управленцы (У) | P<0.05 |
|----------------------------|------|-------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------|
| Адаптация | Юн. | 63,1±2,6 | 61,8±2,2 | 60,0±1,8 | 64,0±2,4 | |
| | Дев. | 62,3±1,5 | 58,3±1,2 | 56,6±1,8 | 60,9±2,1 | С-Г, С-Са |
| Самопринятие | Юн. | 73,7±2,7 | 72,9±3,7 | 69,5±2,7 | 73,3±2,7 | |
| | Дев. | 75,4±1,5 | 71,6±1,4 | 67,6±1,7 | 74,07±4,0 | С-Са |
| Принятие других | Юн. | 66,7±2,9 | 66,6±2,2* | 63,1±1,9 | 64,4±2,7 | |
| | Дев. | 62,3±1,7 | 61,2±1,3 | 61,7±2,2 | 62,3±2,0 | |
| Эмоциональная комфортность | Юн. | 63,1±2,9 | 59,2±3,1 | 58,1±2,2 | 63,6±3,1 | |
| | Дев. | 65,3±2,4 | 55,3±1,9 | 52,2±2,2 | 57,2 ±3,8 | С-Г, С-Са |
| Интернальность | Юн. | 68,6±2,5 | 63,8±2,3 | 69,0±3,6 | 70,5±2,5 | |
| | Дев. | 68,5±1,9 | 62,7±1,5 | 60,7±2,0 | 62,7±3,7 | С-Са |
| Стремление к доминированию | Юн. | 47,7±4,5* | 54,2±2,2 | 46,2±5,7 | 57,0±2,7 | |
| | Дев. | 60,6±2,6 | 55,6±2,4 | 50,4±2,4 | 57,8±4,2 | С-Са |

Примечание: * – достоверные различия по полу, буквами – различия между социотипами в одной половой группе.

казатели как дезадаптивность, непринятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль и ведомость, шкалы, свидетельствующие о низком уровне социально-психологической адаптации.

У юношей на уровне статистической значимости выше показатели шкал – принятие других (интегральный), эмоциональная комфортность и интернальность. Принятие других (интегральный), эмоциональная комфортность и интернальность – шкалы, указывающие на более высокий уровень социально-психологической адаптации (рис. 2).

Факторный анализ социально-психологической адаптации студентов объединил в первый фактор такие показатели как эмоциональный дискомфорт, непринятие себя, внешний контроль и ведомость (с удельным весом у юношей – 48,9%, у девушек – 36,6%), что можно обозначить как дезадаптивность. Вторым фактор (27,9% и 23,0% соответственно) – адаптивность, в который входит принятие себя, принятие других и внутренний контроль.

Достоверных различий между юношами разных социотипов по уровню социально-психологической адаптации не оказалось. В группе девушек лучше адаптированы социалы, они имеют более высокие показатели самопринятия, интернальности, эмоциональной комфортности, стремления к доминированию по сравнению с гуманитариями и сайентистами (таблица 4).

Таким образом, девушек-социалов отличает настрой на общение, неформальные связи, эмоциональный комфорт все

то, что характеризует их как социально-адаптированных личностей. Они по своей природе настроены на групповое взаимодействие, удовлетворение текущих физических потребностей человека – в еде, отдыхе, общении, семье и т.п., т.е. более заботятся о повседневных житейских проблемах. Их стремление к доминированию проявляется в основном среди друзей, знакомых и родственников.

Высокие значения шкалы интернальности говорят о том, что девушки считают происходящие с ним события результатом их деятельности, они в большей мере принимают ответственность за события, происходящие в их жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, это говорит о наличии у них внутреннего (интернального) контроля. Девушки более склонны приписывать причины происходящего внешним факторам (окружающей среде, судьбе или случаю), т.е. у них выше внешний (экстернальный) контроль.

Самыми низкими адаптивными возможностями обладают студенты-сайентисты, что указывает на их низкую личностную зрелость, сниженное чувство собственного достоинства, неумение уважать других, непонимание своих проблем и в связи с этим, неумение справиться с ними.

Анализ социально-психологической адаптации у студентов с разными социотипами показал достоверные половые различия в группе социалов по шкале стремления к доминированию: у девушек степень стремления к доминированию в межличностных отношениях выше, чем у юношей. Высокие показатели

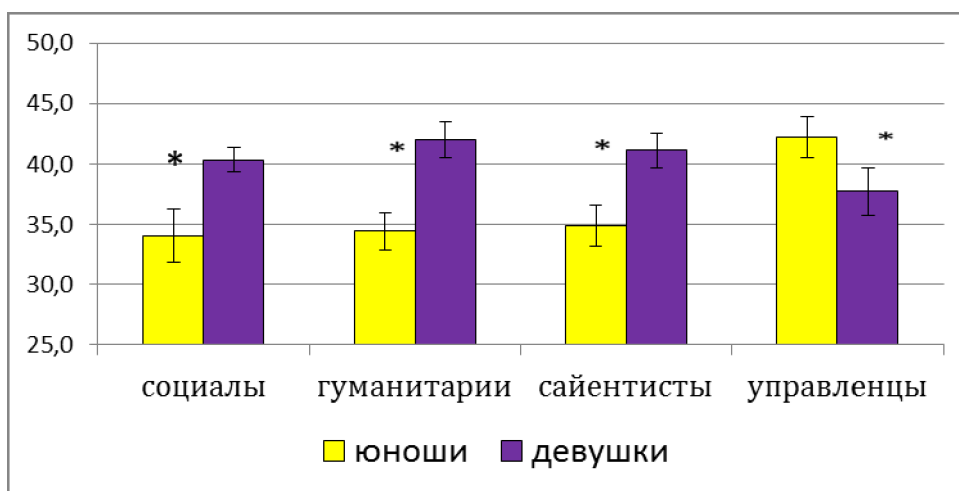


Рис. 3. Показатели стрессоустойчивости у юношей и девушек с разными социотипами

Примечания * – достоверные различия по полу.

Таблица 5

Стратегии в конфликтной ситуации у юношей и девушек с разными социотипами

| | | Социалы | Гуманитарии | Сайентисты | Управленцы | P<0.05 |
|----------------|------|------------|-------------|------------|------------|-----------|
| Соперничество | Юн. | 6,46±0,37 | 4,11±0,55* | 6,25±0,58* | 6,25±0,53 | C-Г |
| | Дев. | 6,13±0,47 | 5,63±0,52 | 4,92±0,51 | 6,65±0,51 | Ca-У |
| Сотрудничество | Юн. | 5,96±0,28 | 5,74±0,34 | 4,92±0,40* | 6,13±0,43 | C-Ca, C-У |
| | Дев. | 6,58±0,38 | 6,54±0,31 | 6,04±0,45 | 5,65±0,26 | |
| Компромисс | Юн. | 6,50±0,28 | 7,00±0,34* | 6,58±0,49 | 6,96±0,35* | Ca-У |
| | Дев. | 6,58±0,26 | 6,25±0,28 | 6,21±0,39 | 5,74±0,38 | |
| Избегание | Юн. | 6,61±0,34 | 6,16±0,37 | 7,08±0,34* | 5,79±0,38 | |
| | Дев. | 6,26±0,35 | 5,77±0,28 | 6,25±0,42 | 5,63±0,41 | |
| Приспособление | Юн. | 5,64±0,35* | 7,00±0,31 | 6,08±0,44 | 6,50±0,44 | |
| | Дев. | 6,95±0,37 | 6,40±0,35 | 6,50±0,29 | 6,42±0,49 | |

Примечание: * – достоверные различия по полу; буквами – различия между социотипами в одной половой группе.

данной школы говорят о склонности подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими.

В группе гуманитариев, у юношей по сравнению с девушками, достоверно выше шкала принятия других, что отражает уровень их дружелюбности к окружающим людям, к миру, принятие людей, одобрение их жизни и отношения к себе в целом, ожидание позитивного отношения к себе окружающих. Девушки-гуманитарии более критичны по отношению к людям, проявляют раздражение, презрение по отношению к ним и ожидают от них негативного отношения к себе.

Стрессоустойчивость представляет собой совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные перегрузки. Показатели стрессоустойчивости не имели достоверных различий в зависимости от социотипа. Анализ уровня стрессоустойчивости свидетельствует о том, что как юноши, так и девушки в среднем обладают оптимальным уровнем стрессоустойчивости, который соответствует в меру напряженной жизни активного человека (31-45 баллов).

Обнаружено, что девушки разных социотипов не различаются по стрессоустойчивости, а у юношей она достоверно ниже у управленцев по сравнению с остальными социотипами (рис. 3).

Юноши оказались более стрессоустойчивыми, чем девушки, это связано с тем, что девушки более тревожны и не умеют преодолевать трудные ситуации, чувствительны к даже незначительным жизненным проблемам.

Анализ стратегий поведения в конфликтной ситуации показал, что в группе социалов и управленцев используются все стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Гуманитарии предпочитают не использовать стратегию соперничества, у них пре-

обладают компромиссы и избегание конфликтных ситуаций. У сайентистов преобладают стратегии избегания, компромисса и приспособления.

У юношей-социалов достоверных различий в формах поведения не обнаружено. У юношей-гуманитариев наиболее выраженными оказались компромиссы и приспособление в конфликтной ситуации, у них почти отсутствует поведенческая стратегия соперничества, у сайентистов минимально выражена тенденция к сотрудничеству, у управленцев – преобладание компромисса над избеганием.

В группе девушек у социалов и гуманитариев отсутствуют достоверные различия типов поведения в конфликтной ситуации, у сайентистов достоверно ниже соперничество по сравнению с другими стратегиями поведения, а у управленцев доминирует – соперничество.

Таким образом, у студентов-тувинцев первого курса, проживающих в дискомфортных климатогеографических условиях, доминируют социалы и гуманитарии, что указывает на преобладание в университете социально-гуманитарного направления подготовки специалистов. Показано, что среди студентов-юношей преобладают социалы, затем следуют управленцы, а среди девушек – гуманитарии и социалы. Среди девушек оказалось меньше всего управленцев, а среди юношей – сайентистов. Выявленные психофизиологические особенности разных социотипов студентов Тувинского государственного университета могут оказывать существенное влияние на процесс адаптации студентов к условиям вуза, их стиль учебы и поведение в целом. Знание подобных особенностей может найти свое применение при реализации в вузе индивидуально-ориентированного подхода к обучению студентов.

Библиографический список

1. Букалов, А.В. О распределении соционических типов в различных производственных коллективах / А.В. Букалов, О.Б. Карпенко, Г.В. Чикирисова // Соционика. – 2000. – № 1.
2. Лебедев, А.В. Психофизиологические и морфофункциональные особенности девушек разных социотипов: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Кемерово, 2011.
3. Лебедев, А.В. Социотипический портрет студенток вуза с учетом их психофизиологических особенностей / А.В. Лебедев, М.А. Суботьялов, Р.И. Айзман // Вестник КемГУ. – 2011. – № 3(47).
4. Пиликян, К.Г. Профессиональная ориентация: консультирование с применением соционических подходов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 1.
5. Васильев, В.Н. Познай других – найди себя / В.Н. Васильев, А.П. Рамазанова, С.А. Богомаз. – Томск, 1996.
6. Айзман, Р.И. Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений / Р.И. Айзман и др.]. – ФГУП НТЦ «ИНФОРМРЕГИСТР» регистрационное свидетельство № 13930 от «18» августа 2008 г. Москва.
7. Будук-оол, Л.К. Адаптация студентов к обучению в вузе: этнические аспекты. – Кызыл, 2009.
8. Гаврилова, И.Н. Сравнительная оценка психофизиологических показателей студенток, начинающих обучение в университете / И.Н. Гаврилова, Н.П. Горбунов // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 3. – Вып. 7. – Т.1. – Сер.: Образование, здравоохранение, физическая культура.
9. Хаснулин, В.И. Эндокринные и психофизиологические характеристики формирования дизадаптации у студентов Республики Тыва и Ханты-Мансийского Автономного Округа / В.И. Хаснулин, Л.К. Будук-оол, В.А. Красильникова, А.О. Дороганов // Экология человека. – 2009. – № 7.

Bibliography

1. Bukalov, A.V. O raspredelenii socionicheskikh tipov v razlichnykh proizvodstvennykh kolektivakh / A.V. Bukalov, O.B. Karpenko, G.V. Chikirisova // Socionika. – 2000. – № 1.
2. Lebedev, A.V. Psikhofiziologicheskie i morfofunkcionalnihe osobennosti devushek raznykh sociotipov: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Kemerovo, 2011.

3. Lebedev, A.V. Sociotipicheskiy portret studentok vuza s uchetoм ikh psikhofiziologicheskikh osobennostey / A.V. Lebedev, M.A. Subotyalov, R.I. Ayjzman // Vestnik KemGU. – 2011. – № 3(47).
4. Pilikyan, K.G. Professionalnaya orientaciya: konsul'tirovanie s primeneniem socionicheskikh podkhodov // Municipalnoe obrazovanie: innovacii i ehksperiment. – 2009. – № 1.
5. Vasiljev, V.N. Poznaj drugikh – najdi sebya / V.N. Vasiljev, A.P. Ramazanov, S.A. Bogomaz. – Tomsk, 1996.
6. Ayjzman, R.I. Programma kompleksnoy ocenki zdorov'ya i razvitiya studentov viysshih i srednikh uchebnikhkh zavedeniy / R.I. Ayjzman i [dr.]. – FGUP NTC «INFORMREGISTR» registracionnoe svidetel'stvo № 13930 ot «18» avgusta 2008 g. Moskva.
7. Buduk-ool, L.K. Adaptaciya studentov k obucheniyu v vuze: etnicheskije aspekth. – Kizhih, 2009.
8. Gavrilova, I.N. Sravnitel'naya ocenka psikhofiziologicheskikh pokazateley studentok, nachinayutikh obuchenie v universitete / I.N. Gavrilova, N.P. Gorbunov // Vestnik YuUrGU. – 2006. – № 3. – Vihp. 7. – T.1. – Ser.: Obrazovanie, zdravookhranenie, fizicheskaya kul'tura.
9. Khasnulin, V.I. Ehndokrinniye i psikhofiziologicheskije kharakteristiki formirovaniya dizadaptacii u studentov Respubliki Tihva i Khantih-Mansijskogo Avtonomnogo Okrug / V.I. Khasnulin, L.K. Buduk-ool, V.A. Krasilnikova, A.O. Doroganov // Ehkologiya cheloveka. – 2009. – № 7.

Статья поступила в редакцию 18.02.14

УДК 630.221.231

Paramonov Ye.G. ENVIRONMENTAL ACTIVITIES IN THE COURSE OF REFORESTATION OF BELT-SHAPED PINE FORESTS IN ALTAI KRAI. The purpose of the environmental activities is to free young growth from the influence of maternal canopy thus providing the better growth conditions. However, in some regions the accepted standards are not observed, e.g. in the Novichihinsk forestry 11,8%, in Ozyoro-Kuznetsovsky and Mamontovsky forestries – 51,7% and 13,8% of cases respectively that leads to the destruction of undergrowth. In Novichihinsk and Ozyoro-Kuznetsovsky forestries its safety reaches 70%, in the Mamontovsky one it is reduced to 10-20%.

Key words: environmental activities, logging intensity, undergrowth safety, belt-shaped pine forests.

Е.Г. Парамонов, д-р сельхоз. наук, проф., гл.н.с. Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул, E-mail: peg. @ iwer. ru

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ В ЦЕЛЯХ ЛЕСОВОССТАНОВЛЕНИЯ В ЛЕНТОЧНЫХ БОРАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Цель экологических мероприятий – освобождение подростка от влияния материнского полога, что позволяет обеспечить ему улучшенные условия роста. Однако имеет место нарушение нормативов: в Новичихинском лесничестве – в среднем 11,8 %, в Озеро-Кузнецовском – 51,7 %, в Мамонтовском – 13,8 %. Это ведет к гибели подростка. В Новичихинском и Озеро-Кузнецовском лесничествах его сохранность достигает 70 %, в Мамонтовском сохранность снижается до 10-20 %.

Ключевые слова: экологические мероприятия, интенсивность вырубки, сохранность подростка, ленточные боры.

Ленточные боры Алтайского края тянутся в Обь-Иртышском междуречье четырьмя параллельными полосами с северо-востока на юго-запад и занимают площадь в 1,2 млн. га [1]. Эти леса являются уникальным природным явлением на Земле. Они возникли на песчаных отложениях, оставленных водными потоками от таяния ледников в четвертичный период. Территория, на которых они произрастают, отличается резко континентальным климатом и недостатком осадков. Если на крайнем юго-западе в окрестностях с. Топольного выпадает в год 250 мм осадков, то с продвижением на северо-восток их количество увеличивается, а в пределах г. Барнаула выпадает уже 450 мм [2].

Сосна является господствующей древесной породой в ленточных борах, ею занято в среднем 82 % площади. Процесс естественного лесовосстановления сосны на гарях или сплошных рубках в жестких экологических условиях растягивается на десятилетия. Это связано с массовой гибелью однолетнего самосева сосны от ожога корневой шейки при повышении температуры на поверхности почвы в июле до 60°C. Сохраняются те экземпляры, которые оказались в конусе полуденной тени от любых предметов или растений, в котором температура оказывается на 8-10°C ниже в сравнении с открытым местом. В итоге в составе сосновых насаждений присутствуют деревья различного возраста: до 6 поколений – на юге и до 4 – в северной части лент [3-4].

Подобная ситуация является причиной ступенчатости возрастной структуры, что совершенно не свойственно соснякам в более оптимальных лесорастительных условиях [5]. Не учитывать эту особенность сосновых экосистем в ленточных борах совершенно недопустимо.

Объектами исследований послужили рубки после проведения группово-выборочных рубок различной интенсивности в течение последних 2-4 лет. Всего заложено 17 пробных площадей, в том числе по лесничествам: Озеро-Кузнецовское – 5,

Новичихинское – 6, Павловское – 6, а также осмотрено 5 рубок в Мамонтовском участковом лесничестве (таблица 1).

На каждой пробной площади выполнялись следующие работы:

- описание пробной площади с указанием таксационных параметров до и после экологических мероприятий;
- полнота древостоя после рубки определялась полнотой в 3-4 точках с выведением средней величины, с использованием стандартной таблицы сумм площадей сечения [6];
- сплошной пересчет оставленных деревьев по 4-см ступеням толщины мерной вилкой и диаметров пней в коре рулеткой с точностью до 1 см;
- учет подростка выполнен на учетных площадках (10 м²), закладываемых равномерно по пробной площади в количестве 20-25 шт., по породам, а сосновый – по группам возраста, количеству и благонадежности;
- установление массы вырубленной древесины определялось через перевод диаметра пня на 0,0 м к диаметру на высоте 1,3 м с использованием Общесоюзных нормативов для таксации леса и объемных таблиц [7].

Результаты исследований
В соответствии с Правилами заготовки древесины [8] проведение группово-выборочных рубок допускается в лесных насаждениях с группово-разновозрастной структурой, при которых рубятся перестойные и спелые деревья группами с образованием окон в верхнем пологом от 0,01 до 0,5 га. При этом нет никаких границ по полнотам насаждений как до экологических мероприятий, так и после них. А это означает, что в окнах полнота снижается до 0,1-0,2, т.е. допускается снижение средней полноты по насаждению до 0,3.

На интенсивность выборки древесины (таблица 2) при проведении группово-выборочных рубок оказывают влияние несколько факторов природного и антропогенного характера:

Таблица 1

Характеристика пробных площадей до экологических мероприятий

| Состав | Возраст, лет | Полнота | Тип леса | Н _{ср} , м | Д _{ср} , см | М _{ср} , м ³ /га |
|--|--------------|---------|----------|---------------------|----------------------|--------------------------------------|
| <i>Озеро-Кузнецовское лесничество</i> | | | | | | |
| 8С1С1С | 105-80-60 | 0,9 | Слв | 26 | 36 | 260 |
| 10С | 140 | 0,6 | Слв | 25 | 40 | 220 |
| 7С3С | 140-105 | 0,6 | Слв | 24 | 40 | 190 |
| 6С4С | 140-85 | 0,5 | Слв | 26 | 36 | 170 |
| 8С2С | 130-90 | 0,7 | Слв | 24 | 32 | 220 |
| <i>Новичихинское лесничество</i> | | | | | | |
| 8С2С | 110-130 | 0,7 | Ссв | 26 | 36 | 280 |
| 8С2С | 110-90 | 0,8 | Ссв | 26 | 32 | 340 |
| 7С3С | 110-90 | 0,9 | Ссв | 25 | 36 | 360 |
| 7С2С1С | 105-85-65 | 0,6 | Ссв | 25 | 30 | 230 |
| 8С2С | 120-85 | 0,7 | Ссв | 24 | 32 | 290 |
| 7С2С1С | 105-85-65 | 0,5 | Ссв | 26 | 36 | 180 |
| <i>Павловское лесничество</i> | | | | | | |
| 10С | 150 | 0,6 | Ссв | 28 | 52 | 270 |
| 10С | 140 | 0,8 | Ссв | 29 | 36 | 380 |
| 6С4С | 125-85 | 0,6 | Ссв | 26 | 44 | 230 |
| 5С5С | 150-95 | 0,8 | Ств | 29 | 44 | 350 |
| 10С | 150 | 0,6 | Ссв | 28 | 44 | 270 |
| 7С3С | 125-95 | 0,7 | Ссв | 29 | 40 | 320 |
| <i>Мамонтовское участковое лесничество</i> | | | | | | |
| 10С | 125 | 0,7 | С ак | 27 | 36 | 280 |
| 6С2С2Ос | 105-65 | 0,7 | С ак | 26 | 40 | 230 |
| 5С5С | 115-65 | 0,8 | С ак | 26 | 32 | 310 |
| 10С | 105 | 0,7 | С ак | 27 | 36 | 260 |
| 10С | 125 | 0,7 | С ак | 27 | 40 | 290 |

Примечание: типы леса: Слв – сосняк пологих всхолмлений,
Ссв – сосняк свежий, Сак – сосняк акациево-разнотравный.

Таблица 2

Интенсивность экологических мероприятий

| Запас, м³/га | | | Вырублено | | Интенсивность рубки, % | Полнота | |
|-------------------------------------|--------------|-------|-----------|------|---------------------------|----------|----------------|
| по лесоустройству | по пе-речету | общий | план | факт | | до рубки | после рубки |
| Новичихинское лесничество | | | | | | | |
| 280 | 203 | 300 | 84 | 97 | 32,3 | 0,7 | 0,53 |
| 340 | 281 | 437 | 136 | 156 | 35,7 | 0,8 | 0,52 |
| 360 | 225 | 366 | 144 | 141 | 38,2 | 0,9 | 0,53 |
| 230 | 191 | 289 | 58 | 98 | 33,9 | 0,6 | 0,50 |
| 290 | 312 | 408 | 87 | 96 | 23,5 | 0,7 | 0,45 |
| 180 | 226 | 291 | 41 | 65 | 22,3 | 0,5 | 0,50 |
| 280* | 240 | 348 | 92 | | 31,3 | 0,7 | 0,50 |
| Озеро-Кузнецовское лесничество | | | | | | | |
| 190 | 140 | 190 | 27 | 48 | 25,3 | 0,8 | 0,5 |
| 260 | 170 | 300 | 80 | 130 | 43,3 | 0,9 | 0,6 |
| 220 | 150 | 250 | 75 | 97 | 38,8 | 0,6 | 0,3 |
| 190 | 121 | 180 | 50 | 70 | 38,9 | 0,6 | 0,4 |
| 220 | 159 | 230 | 66 | 110 | 47,8 | 0,7 | 0,4 |
| 216* | 145 | 236 | 60 | 91 | 38,6 | 0,7 | 0,4 |
| Павловское лесничество | | | | | | | |
| 270 | 220 | 300 | 62 | 80 | 26,7 | 0,6 | 0,5 |
| 380 | 310 | 420 | 90 | 116 | 27,0 | 0,8 | 0,6 |
| 230 | 180 | 210 | 52 | 30 | 121,7 | 0,6 | 0,4 |
| 350 | 190 | 310 | 67 | 120 | 32,9 | 0,8 | 0,4 |
| 270 | 240 | 320 | 110 | 80 | 34,3 | 0,6 | 0,5 |
| 320 | 240 | 330 | 94 | 90 | 26,7 | 0,7 | 0,5 |
| 303* | 235 | 315 | 79 | 86 | 27,3 | 0,68 | 0,44 |
| Мамонтовское участковое лесничество | | | | | | | |
| 280 | – | – | 42 | 56 | 20,0 | 0,7 | 0,6 |
| 230 | – | – | 69 | 68 | 29,6 | 0,7 | 0,5 |
| 310 | – | – | 77 | 69 | 22,2 | 0,8 | 0,6 |
| 260 | – | – | 26 | 34 | 13,1 | 0,7 | 0,4 |
| 290 | – | – | 30 | 51 | 17,6 | 0,7 | 0,5 |
| 274* | – | – | 48,8 | 55,6 | 20,5 | 0,7 | 0,5 |

Примечание: * – показатели в среднем по лесничеству даны курсивом.

Таблица 3

Сохранение подроста при проведении экологических мероприятий

| Подрост | | | | Проективное покрытие, % | |
|--|------|----------------|----------------|-------------------------|-------------|
| До рубки | | после рубки | | до рубки | после рубки |
| Кол-во, шт./га | Н, м | кол-во, шт./га | сохранность, % | | |
| <i>Новичихинское лесничество</i> | | | | | |
| 6000 | 4,5 | 2760 | 70,0 | 20 | 25 |
| 8100 | 4,0 | 5370 | 66,3 | 15 | 20 |
| 7500 | 2,7 | 4800 | 74,3 | 15 | 25 |
| 8300 | 3,1 | 5400 | 65,1 | 30 | 30 |
| 7200 | 3,5 | 5300 | 73,6 | 25 | 30 |
| 11000 | 2,3 | 7500 | 68,2 | 30 | 35 |
| 8030* | 3,3 | 5350 | 66,7 | 22,5 | 27,5 |
| <i>Озеро-Кузнецовское лесничество</i> | | | | | |
| 5500 | 4,0 | 3800 | 69,1 | 15 | 25 |
| 2900 | 2,0 | 1800 | 62,1 | 25 | 35 |
| 6000 | 3,5 | 4700 | 80,0 | 30 | 30 |
| 4000 | 3,0 | 2800 | 70,0 | 20 | 25 |
| 5500 | 4,5 | 3700 | 67,3 | 30 | 40 |
| 4780* | 3,4 | 3380 | 70,7 | 25,0 | 29,0 |
| <i>Павловское лесничество</i> | | | | | |
| 6000 | 3,0 | 4300 | 71,7 | 10 | 10 |
| 8000 | 1,0 | 5400 | 67,5 | 20 | 20 |
| 2000 | 2,0 | 1400 | 70,0 | 25 | 30 |
| 6000 | 0,5 | 4100 | 68,3 | 15 | 20 |
| 3000 | 1,0 | 2000 | 66,7 | 30 | 35 |
| 10000 | 1,5 | 7200 | 72,0 | 30 | 35 |
| 5800* | 1,5 | 4060 | 69,4 | 21,7 | 25,0 |
| <i>Мамонтовское участковое лесничество</i> | | | | | |
| 500 | 1,5 | 50 | 10,0 | 40 | 100 |
| 800 | 2,0 | 50 | 10,0 | 100 | 100 |
| 1000 | 2,0 | 200 | 20,0 | 30 | 50 |
| 500 | 2,5 | 50 | 10,0 | 40 | 50 |
| 1000 | 2,0 | 100 | 10,0 | 50 | 60 |
| 700* | 2,0 | 90 | 12,8 | 52 | 70,0 |

Примечание: * – показатели в среднем по лесничеству даны курсивом.

полнота древостоя, число поколений деревьев в насаждении, наличие подроста и второго яруса, технология проведения лесосечных работ. В итоге интенсивность рубки оказывается совершенно различной как в пределах одного лесничества, так и между ними.

Применение группово-выборочных рубок, направленных на непрерывное лесовосстановление за счет естественного возобновления, не всегда достигает положительного эффекта, и причинами этому являются как несоблюдение требований подростосохраняющей технологии при проведении лесосечных работ, так и мощное развитие подлесочных кустарников и живого напочвенного покрова. И если первое свойственно в той или иной степени всем лесничествам, то второе в сильной степени характерно для средней и северной частям Касмалинской ленты.

Анализ выполненных исследований показал (таблица 2), что:

- практически всюду имеют место нарушения нормативов намеченных объемов по выборке древесины (в Новичихинском лесничестве максимальное нарушение составляет 16,9 %, а в среднем 11,8 %, в Озеро-Кузнецовском – 62,5 и 51,7 %, соответственно, в Мамонтовском – 70,0 и 13,8 %);

- отсюда и интенсивность выборки древесины в среднем по лесничествам оказывается от 20,5 % (в Мамонтовском) до 38,6 % (в Озеро-Кузнецовском), что снижает полноту насаждений после рубки до 0,3-0,5;

- на полноту насаждений после проведения лесосечных работ существенно влияние оказывает образование окон в верхнем пологом, что связано практически со сплошной вырубкой деревьев на ограниченных площадях;

- негативное влияние образуемых окон сказывается не только на отпаде подроста, но и на резком увеличении живого напочвенного покрова, в составе которого начинают преобладать злаковые виды растений, которые способствуют образованию дернового слоя и существенно снижают интенсивность появления самосева сосны.

Количество подроста (таблица 3) предварительных генераций в целом связано с типом леса и в большей степени с развитием подлесочных кустарников и живого напочвенного покрова. Если в сосняках свежих и на пологих всхолмлениях проективное покрытие травянистых и кустарниковых видов растений составляет от 25 до 40 %, что практически не оказывает влияния на интенсивность появления самосева сосны и его развитие, то в сосняках акациево-разнотравных, которые распространены в средней и северной частях Касмалинского соснового бора, появление и развитие подроста сосны связано с большими трудностями по причине наличия дернового слоя и недостатка солнечной энергии, проникающей к почве. В итоге в первых типах леса под пологом имеется до 11 тыс. экз/га подроста сосны различного возраста, который преимущественно группового расположения, а в последнем типе леса – до 1,0 тыс. шт./га, и размещается он по площади относительно равномерно.

Если в Новичихинском и Озеро-Кузнецовском лесничествах подрост сосны до проведения экологических мероприятий составляет до 11 тыс. шт./га, а сохранность его достигает 70 %, то в Мамонтовском лесничестве при количестве подроста сосны до 1,0 шт./га при проведении лесосечных работ внимания на него не обращается, в связи с этим сохранность снижается до 10-20%.

Между проективным покрытием травянисто-кустарниковыми растениями и количеством подроста сосны существующая корреляционная связь носит отрицательный характер, она является существенной при коэффициенте корреляции, равным $r = -0,67 \pm 0,18$.

Выводы

При назначении и проведении группово-выборочных рубок следует соблюдать следующие основные требования:

- группово-выборочные рубки назначаются в сосновых насаждениях с полнотой 0,6 и выше, а также имеющих под пологом группы подроста в количестве не менее 5 шт./га и в возрасте старше 15-20 лет;

– в куртинах подроста и вокруг них рубке подлежат только перестойные деревья сосны (старше 120 лет), сплошная вырубка деревьев внутри куртин подроста не допускается;

– не допускается снижение полноты в насаждении после проведения лесосечных работ ниже 0,5, а в куртинах подроста – не ниже 0,4

– в сосняках акациево-разнотравных при количестве подроста сосны менее 2000 шт./га следует за 2-3 года до проведения равномерно-выборочной рубки выполнить меры содействия естественному возобновлению путем сдираания корненошенного слоя почвы вместе с подлеском площадками, а при проведении лесосечных работ особое внимание уделять появившемуся на минерализованных участках почвы самосеву и подросту.

Библиографический список

1. Парамонов, Е.Г. Лесовосстановление на Алтае / Е.Г. Парамонов, Я.Н. Ишутин, В.А. Саета, М.В. Ключников, А.А. Маленко. – Барнаул, 2000.
2. Камбалов, Н.А. Природа и природные богатства Алтайского края / Н.А. Камбалов. – Барнаул, 1955.
3. Ишутин, Я.Н. Лесовосстановление на гарях в ленточных борах Алтая / Я.Н. Ишутин. – Барнаул, 2004.
4. Парамонов, Е.Г. Крупные лесные пожары в Алтайском крае / Е.Г. Парамонов, Я.Н. Ишутин. – Барнаул, 2005.
5. Крылов, Г.В. Леса Западной Сибири. – Новосибирск, 1961.
6. Общесоюзные нормативы для таксации лесов. Приказ Госкомлеса СССР № 38 от 28.02.1989 г.
7. Сортиментные и товарные таблицы для древостоев Западной Восточной Сибири. Справочник. – Новосибирск, 2005.
8. Приказ Федерального агентства лесного хозяйства № 337 от 01.08.2011 г.

Bibliography

1. Paramonov, E.G. Lesovosstanovlenie na Altae / E.G. Paramonov, Ya.N. Ishutin, V.A. Saeta, M.V. Klyuchnikov, A.A. Malenko. – Barnaul, 2000.
2. Kambalov, N.A. Priroda i prirodnye bogatstva Altayskogo kraja / N.A. Kambalov. – Barnaul, 1955.
3. Ishutin, Ya.N. Lesovosstanovlenie na garyakh v lentochnikh borakh Altaya / Ya.N. Ishutin. – Barnaul, 2004.
4. Paramonov, E.G. Krupnye lesnye pozharhi v Altayskom krae / E.G. Paramonov, Ya.N. Ishutin. – Barnaul, 2005.
5. Krihlov, G.V. Lesa Zapadnoy Sibiri. – Novosibirsk, 1961.
6. Obshesoyuzniye normativy dlya taksatsii lesov. Prikaz Goskomlesa SSSR № 38 ot 28.02.1989 g.
7. Sortimentnye i tovarnye tablitsy dlya drevostoev Zapadnoy Vostochnoy Sibiri. Spravochnik. – Novosibirsk, 2005.
8. Prikaz Federal'nogo agentstva lesnogo khozyaystva № 337 ot 01.08.2011 g.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 576.895.1: 597.8

Ruchin A.B., Alekseyev S.K., Korzikov V.A. THE STUDY OF FOOD OF NEWT (*LISSOTRITON VULGARIS*) IN KALUGA REGION. The trophic range of *Lissotriton vulgaris* (Linnaeus, 1758) in Kaluga region during the land period of life is studied. In food representatives of four types of invertebrate animals are revealed: Nematoda, Annelida, Mollusca and Arthropoda. The most part of its nutrition was made up by small slowly moving animals, living on land and partly in grass. Plant louses, pincers, spiders, collembola are most frequent meal. With the increase in the sizes tritons start consuming more various food, passing to larger animals. The taxonomical range of the consumed animals considerably extends from 13 groups at small tritons to 33 groups (with a length of body of 21-25mm). At larger tritons the food range consisted only of 18 groups.

Key words: smooth newt, *Lissotriton vulgaris*, food, food, invertebrates.

А.Б. Ручин, д-р биол. наук, директор ФГБУ «Мордовский гос. природный заповедник им. П.Г. Смидовича», Республика Мордовия, Темниковский р-н, пос. Пушта, E-mail: sasha_ruchin@mail.ru; **С.К. Алексеев**, канд. биол. наук, Калужское общество изучения природы, Россия, г. Калуга; **В.А. Корзиков**, аспирант, Калужское общество изучения природы, г. Калуга, E-mail: sasha_ruchin@mail.ru

К ИЗУЧЕНИЮ ПИТАНИЯ ОБЫКНОВЕННОГО ТРИТОНА (*LISSOTRITON VULGARIS*) В КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Изучен трофический спектр обыкновенного тритона *Lissotriton vulgaris* (Linnaeus, 1758) в Калужской области в наземный период жизни. В пищу выявлены представители четырех типов беспозвоночных животных: Nematoda, Annelida, Mollusca и Arthropoda. Большую часть объектов составляли мелкие медленнодвигающиеся животные подстилки, наземного и отчасти травянистого ярусов обитания. С наибольшей частотой и относительным количеством в пище встречаются коллемболы, тли, клещи, пауки. С увеличением размеров тритоны начинают потреблять более разнообразную пищу, переходя на более крупные объекты. Таксономический спектр потребленных объектов значительно расширяется от 13 групп у мелких тритонов до 33 групп (при длине тела 21-25 мм). У более крупных тритонов трофический спектр состоял только из 18 групп.

Ключевые слова: обыкновенный тритон, *Lissotriton vulgaris*, питание, пища, беспозвоночные.

Обыкновенный тритон *Lissotriton vulgaris* (Linnaeus, 1758) обитает в Европе, кроме Южной Франции, Испании, Португалии, северной Скандинавии, степей России и Украины. Северный предел распространения проходит в северной России. На восток ареал простирается до Восточной Сибири (Красноярский край) [1-3]. В водную фазу жизненного цикла обыкновенные тритоны активны почти круглые сутки. На суше проявляют ночную активность, скрываясь днем в различных убежищах: под корой и пнями, в кучах хвороста, в подстилке и т.п. [2; 4]. В силу скрытого образа жизни в сухопутную фазу жизни экология питания тритона вызывает определенный интерес. В этой связи

нами проведено изучения трофического спектра обыкновенного тритона в наземный период жизни.

Материал собирали в Калужской области. Амфибий отлавливали модифицированными ловушками Барбера одновременно с энтомологическими сборами. Всего в каждом биотопе было установлено по 30 ловушек, в линию через каждые 10 м. В ловушки заливался 4% раствор формалина.

Во всех случаях по возможности пищевые объекты определялись до вида. Когда определение было затруднено, объект относили к тому или иному роду или семейству (в дальнейшем все идентифицированные объекты «доводили» до одного сис-

Таблица 1
Спектр питания обыкновенного тритона в наземный период жизни

| Таксон добычи | Встречаемость, % | Относительное количество, % |
|----------------------------|------------------|-----------------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| NEMATODA | 3,80 | 0,82 |
| ANNELIDA | | |
| Oligochaeta | 9,49 | 2,43 |
| MOLLUSCA | | |
| Gastropoda (с раковиной) | 31,65 | 9,46 |
| Gastropoda (Limacoidea) | 10,13 | 1,78 |
| ARTHROPODA | | |
| Crustacea | | |
| Isopoda | 9,18 | 2,13 |
| Arachnida | | |
| Opiliones | 9,49 | 1,56 |
| Aranei | 21,52 | 4,68 |
| Acarina | 31,96 | 13,84 |
| Myriapoda | | |
| Diplopoda | 2,22 | 0,30 |
| Chilopoda | 6,01 | 1,13 |
| Insecta | | |
| Collembola | 50,32 | 25,67 |
| Psocodea | 0,95 | 0,13 |
| Orthoptera | 0,32 | 0,04 |
| Homoptera | | |
| Auchenorrhyncha | 6,65 | 1,52 |
| Aphidodea | 35,13 | 18,57 |
| Heteroptera | 7,28 | 1,22 |
| Thysanoptera | 0,32 | 0,04 |
| Coleoptera, l. (неопред.) | 5,38 | 0,82 |
| Coleoptera, im. (неопред.) | 1,90 | 0,26 |
| Carabidae, l. | 1,58 | 0,26 |
| Carabidae, im. | 0,63 | 0,09 |
| Catopidae, im. | 2,85 | 0,39 |
| Staphylinidae, l. | 1,58 | 0,22 |
| Staphylinidae, im. | 6,33 | 0,95 |
| Pselaphidae, im. | 4,11 | 0,56 |
| Ptyliidae, im. | 0,32 | 0,04 |
| Elateridae, l. | 0,95 | 0,13 |
| Cryptophagidae, im. | 2,53 | 0,35 |
| Rhizophagidae, im. | 0,32 | 0,04 |
| Coccinellidae, im. | 1,26 | 0,17 |
| Chrysomelidae, l. | 1,26 | 0,43 |
| Chrysomelidae, im. | 2,22 | 0,30 |
| Curculionidae, im. | 1,26 | 0,17 |
| Hymenoptera, l. (неопред.) | 0,63 | 0,13 |
| Hymenoptera | | |
| Symphyla, l. | 5,70 | 0,87 |
| Ichneumonidae, im. | 17,41 | 3,21 |
| Formicidae | 2,22 | 0,30 |
| Neuroptera, l. | 0,95 | 0,13 |
| Neuroptera, im. | 0,63 | 0,09 |
| Lepidoptera, l. | 7,91 | 1,35 |
| Diptera, im. (неопред.) | 0,32 | 0,04 |
| Nematocera, im. | 7,91 | 1,17 |
| Tipulidae, im. | 3,16 | 0,48 |
| Brachycera, im. | 3,16 | 0,43 |
| Diptera, l. | 8,86 | 1,30 |
| Обработано особей | | 316 |
| Количество объектов | | 2306 |

тематического ранга). Использовались обычные определители по беспозвоночным [5-9]. При расчетах встречаемости и относительного количества тех или иных объектов питания данные округлялись до сотых.

Обыкновенный тритон потребляет значительное количество беспозвоночных, относящихся к 4 типам: Nematoda, Annelida, Mollusca и Arthropoda (таблица 1). Из нематод тритон потребляет мелкие почвенные виды, определение которых было затруднено. Среди кольчатых червей основными объектами питания являются дождевые черви. Моллюски в трофическом спектре составляли более 10% потребленных объектов. При этом тритон потребляет моллюсков как с раковиной (причем в большем количестве), так и без раковины. Встречаемость первых в спектре питания была выше, чем вторых. Из

ракообразных в пище были обнаружены только мокрицы (Isopoda).

На долю представителей членистоногих приходилось более 85% всех объектов трофического спектра. Среди этой группы к наиболее встречаемым пищевым объектам можно отнести представителей групп с мелкими размерами тела: коллемболы (50,3%), тли (35,1%), клещи (32,0%), пауки (21,5%). Остальные группы членистоногих встречались в пищевом комке обыкновенного тритона с меньшей частотой. По относительному количеству доминировали эти же группы: коллемболы (25,7%), тли (18,6%), клещи (13,8). Среди личиночных форм насекомых в пище присутствовали также мелкие формы: стафилины и неопределенные жуки, мелкие личинки бабочек, двукрылые (таблица 1).

Наши данные согласуются с некоторыми литературными источниками. Так, при изучении питания этой амфибии выяснилось, что она в отличие от гребенчатого тритона потребляет значительное количество мелкой добычи, активно ее разыскивая [10]. В определенной степени сходные сведения были получены и в других исследованиях [1; 2, 10-14]. Сеголетки, вышедшие на сушу, питались в основном коллемболами, личинками жуков и стафилинид, муравьями, имаго и личинками двукрылых. Однако в меньшей степени они поедали паукообразных, моллюсков, гусениц и тлей.

С увеличением размеров тела в пище обыкновенного тритона общий спектр потребленных организмов практически не меняется и в пище обнаруживаются 4 типа беспозвоночных (таблица 2). Однако изменяется их относительное количество в той или иной размерной группе земноводных. Так, нематоды в большей степени были характерны для тритонов с размерами 21-25 мм, а относительное количество дождевых червей было наибольшим у размерных групп до 20 и 41-45 мм.

Количество моллюсков также увеличивается в пищевом комке тритонов с увеличением их размеров, а доля мокриц в спектре остается практически неизменной. Наибольшее количество сенокосцев тритон потребляет при длине тела 36-40 мм, пауков – до 20 мм, клещей – более 45 мм и 31-35 мм. Губоногих многоножек он начинает поедать при размерах 21-25 мм и в наибольшем количестве они встречаются в пище у наиболее крупных амфибий. Значительное количество коллембол было характерно для питания тритонов двух размерных групп – до 20 мм и 26-30 мм. У других групп ногохвостки в пище были также в большом количестве, но при этом минимальное количество было характерно для крупных тритонов. Много тлей *L. vulgaris* поедает при размерах 21-25 мм, клопов – при размерах 41-45 мм.

Основную часть жесткокрылых насекомых тритон начинает потреблять при длине тела 21-25 мм. При меньших размерах в пище зафиксирована только одна группы из этого отряда – стафилины. При этом каких-либо закономерностей в потреблении жуков в зависимости от размеров нами не выявлено. Из крылатых форм обыкновенный тритон потреблял перепончатокрылых (наездников), двукрылых и сетчатокрылых. При этом первые две группы, как и гусениц бабочек, присутствовали в пищевых комках у всех размерных групп.

Таксономический спектр потребленных объектов (по отрядам и семействам) значительно расширяется от 13 групп у тритонов с размерами до 20 мм до 33 групп (длина тела 21-25 мм). У более крупных тритонов затем наблюдается его снижение и у самых больших амфибий он составляет всего 18 групп. Таким образом, с увеличением размеров тритона начинают потреблять более разнообразную пищу, причем резкий скачок увеличения спектра питания наблюдается при длине тела 21-25 мм. У взрослых тритонов он расширяется в сторону несколько более крупных беспозвоночных.

Таблица 2

Спектр питания обыкновенного тритона различного размера в наземный период жизни
(относительное количество, % от числа объектов питания)

| Таксон добычи | Длина тела, мм | | | | | | |
|---|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| | До 20 | 21-25 | 26-30 | 31-35 | 36-40 | 41-45 | Более 45 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| NEMATODA | - | 3,60 | 0,71 | 0,79 | - | 0,77 | - |
| ANNELIDA | | | | | | | |
| Oligochaeta | 8,00 | 1,44 | 1,42 | 3,15 | 4,39 | 13,84 | 6,32 |
| MOLLUSCA | | | | | | | |
| Gastropoda (с ракушкой) | 4,00 | 15,82 | 11,35 | 13,39 | 12,28 | 3,85 | 12,63 |
| Gastropoda (Limacoidea) | - | 1,08 | 1,42 | 5,51 | 5,26 | 2,31 | 6,32 |
| ARTHROPODA | | | | | | | |
| Crustacea | | | | | | | |
| Isopoda | 4,00 | 4,68 | 4,96 | 4,72 | 3,51 | 1,54 | 6,32 |
| Arachnida | | | | | | | |
| Opiliones | 2,00 | 1,08 | 1,42 | 3,94 | 6,14 | 2,31 | - |
| Aranei | 12,00 | 2,52 | 1,42 | 4,72 | 9,65 | 7,68 | 7,37 |
| Acarina | 6,00 | 11,50 | 9,21 | 14,17 | 10,52 | 13,84 | 15,79 |
| Myriapoda | | | | | | | |
| Diplopoda | - | 0,72 | - | 2,36 | - | - | - |
| Chilopoda | - | 0,36 | 0,71 | 0,79 | 2,63 | 1,54 | 8,42 |
| Insecta | | | | | | | |
| Collembola | 40,00 | 25,53 | 40,42 | 14,97 | 21,93 | 16,92 | 10,53 |
| Psocodea | - | - | 0,71 | 0,79 | - | - | - |
| Orthoptera. | - | - | - | 0,79 | - | - | - |
| Homoptera | | | | | | | |
| Auchenorrhyncha | 2,00 | 0,72 | 2,13 | - | 2,63 | 0,77 | 4,21 |
| Aphidodea | - | 14,03 | 7,79 | 7,09 | 4,39 | 3,08 | - |
| Heteroptera | - | 3,24 | 0,71 | 2,36 | 2,63 | 6,15 | 1,05 |
| Coleoptera, l. (неопред.) | - | 0,36 | - | 0,79 | - | - | - |
| Coleoptera | | | | | | | |
| Carabidae, l. | - | 1,08 | - | - | - | 0,77 | 2,10 |
| Carabidae, im. | - | - | - | 0,79 | - | 0,77 | - |
| Catopidae, im. | - | 0,36 | 0,71 | 1,57 | 0,88 | 1,54 | - |
| Staphylinidae, l. | - | 0,36 | - | - | - | - | - |
| Staphylinidae, im. | 6,00 | 1,08 | 2,13 | 1,57 | - | - | 6,32 |
| Pselaphidae, im. | - | 0,36 | 0,71 | - | - | - | - |
| Elateridae, l. | - | 0,36 | 0,71 | - | - | - | 1,05 |
| Cryptophagidae, im. | - | 0,36 | 0,71 | - | - | - | - |
| Coccinellidae, im. | - | 0,72 | - | - | 0,88 | 0,77 | - |
| Chrysomelidae, l. | - | 0,72 | - | - | - | 5,38 | 1,05 |
| Chrysomelidae, im. | - | 0,36 | 0,71 | 0,79 | - | 1,54 | - |
| Curculionidae, im. | - | - | 0,71 | - | 0,88 | 0,77 | - |
| Hymenoptera, l. (неопред.) | - | - | 0,71 | - | 1,75 | - | - |
| Hymenoptera | | | | | | | |
| Symphyta, l. | - | 0,36 | 0,71 | 2,36 | 2,63 | 1,54 | 2,10 |
| Ichneumonidae, im. | 2,00 | 3,60 | 2,13 | 4,72 | 1,75 | 3,08 | 2,10 |
| Formicidae | - | 0,36 | 1,42 | 0,79 | - | 0,77 | - |
| Neuroptera, l. | - | 0,36 | - | 0,79 | - | - | - |
| Neuroptera, im. | - | - | 0,71 | - | 0,88 | - | - |
| Lepidoptera, l. | 4,00 | 0,72 | 0,71 | 3,15 | 0,88 | 3,85 | 3,16 |
| Diptera, im. (неопред.) | - | - | 0,71 | - | - | - | - |
| Nematocera, im. | 4,00 | 1,08 | 0,71 | 1,57 | 1,75 | 1,54 | 3,16 |
| Brachycera, im. | - | 0,36 | - | 1,57 | 0,88 | 1,54 | - |
| Diptera, l. | 6,00 | 0,72 | 1,42 | - | 0,88 | 1,54 | - |
| Число таксономических групп в пищевом комке | 13 | 33 | 30 | 27 | 23 | 27 | 18 |
| Обработано особей | 8 | 32 | 19 | 19 | 19 | 18 | 12 |
| Количество объектов | 50 | 278 | 141 | 127 | 114 | 130 | 95 |

Таким образом, большую часть объектов питания в пище обыкновенного тритона составляют мелкие медленно двигающиеся животные подстилки, наземного и отчасти травянистого ярусов обитания. Обыкновенный тритон потребляет беспозвоночных из 4 типов: круглые и кольчатые черви, моллюски, членистоногие. Основной вклад в состав пищи вносят последние. Из них в пищу амфибий с наибольшей частотой и относительным коли-

чеством встречаются в основном коллемболы, тли, клещи, пауки. С увеличением размеров тритоны начинают потреблять более разнообразную пищу, переходя на более крупные объекты. Таксономический спектр потребленных объектов (по отрядам и семействам) значительно расширяется от 13 групп у мелких тритонов до 33 групп (при длине тела 21-25 мм). У более крупных тритонов трофический спектр состоял только из 18 групп.

Библиографический список

1. Большаков, В.Н. Амфибии и рептилии Среднего Урала / В.Н. Большаков, В.Л. Вершинин. – Екатеринбург, 2005.
2. Кузьмин, С.Л. Земноводные бывшего СССР. – М., 1999.

3. Рыжов, М.К. Дополнения к кадастру тритонов (*Lissotriton vulgaris* и *Triturus cristatus*) в бассейне Средней Волги / М.К. Рыжов, А.Б. Ручин // Вестник Мордовского университета. – 2009. – № 1.
4. Гаранин, В.И. Земноводные и пресмыкающиеся Волжско-Камского края. – М., 1983.
5. Горностаев, Г.Н. Насекомые. – М., 1998.
6. Горностаев, Г.Н. Определитель отрядов и семейств насекомых фауны России. – М., 1999.
7. Мамаев, Б.М. Определитель насекомых европейской части СССР / Б.М. Мамаев, Л.Н. Медведев, Ф.Н. Правдин. – М., 1976.
8. Негрбов, О.П. Определитель семейств насекомых / О.П. Негрбов, Ю.И. Черненко. – Воронеж, 1989.
9. Определитель насекомых Европейской части СССР – М.; Л., 1965. – Т. II. Жесткокрылые и веерокрылые.
10. Kovacs I., Bodenciu E., Bodenciu C., Nagy R., Pintea C. Data upon the feeding of some newt populations (*Triturus cristatus* and *Lissotriton vulgaris*) from Almas-Agrij Depression Salaj County, Romania // South Western J. Horticulture, Biology and Environment. – 2010. – V. 1. – № 1.
11. Кривошеев, В.А. К распространению и экологии обыкновенного тритона *Triturus vulgaris* (Linnaeus, 1758) в Ульяновской области // Актуальные проблемы герпетологии и токсикологии. – Тольятти, 2006. – Вып. 9.
12. Кузьмин, С.Л. Трофология хвостатых земноводных: экологические и эволюционные аспекты. – М., 1992.
13. Кузьмин, С.Л. Динамика питания обыкновенного тритона (*Triturus vulgaris*) в ходе онтогенеза / С.Л. Кузьмин, И.Г. Мещерский // Зоол. журн. – 1987. – Т. 66. – Вып. 1.
14. Pellantova J. The food of the newt, *Triturus vulgaris* (Linn.), in Southern Moravia // Zoolog. Listy. – 1973. – V. 22.

Bibliography

1. Bolshakov, V.N. Amfibii i reptilii Srednego Urala / V.N. Bolshakov, V.L. Vershinin. – Ekaterinburg, 2005.
2. Kuzjmin, S.L. Zemnovodnihe bihvshego SSSR. – M., 1999.
3. Rihzhov, M.K. Dopolneniya k kadastru tritonov (*Lissotriton vulgaris* i *Triturus cristatus*) v bassejnye Sredney Volgi / M.K. Rihzhov, A.B. Ruchin // Vestnik Mordovskogo universiteta. – 2009. – № 1.
4. Garaniin, V.I. Zemnovodnihe i presmikhayuthiesya Volzhsko-Kamskogo kraja. – M., 1983.
5. Gornostaev, G.N. Nasekomihe. – M., 1998.
6. Gornostaev, G.N. Opredelitelj otrjadov i semeystv nasekomihkh faunih Rossii. – M., 1999.
7. Mamaev, B.M. Opredelitelj nasekomihkh evropejskoy chasti SSSR / B.M. Mamaev, L.N. Medvedev, F.N. Pravdin. – M., 1976.
8. Negrobov, O.P. Opredelitelj semeystv nasekomihkh / O.P. Negrobov, Yu.I. Chernenko. – Voronezh, 1989.
9. Opredelitelj nasekomihkh Evropejskoy chasti SSSR. – M.; L., 1965. – T. II. Zhestkokrihlihe i veerokrihlihe.
10. Kovacs I., Bodenciu E., Bodenciu C., Nagy R., Pintea C. Data upon the feeding of some newt populations (*Triturus cristatus* and *Lissotriton vulgaris*) from Almas-Agrij Depression Salaj County, Romania // South Western J. Horticulture, Biology and Environment. – 2010. – V. 1. – № 1.
11. Krivosheev, V.A. K rasprostraneniyu i ehkologii obihknovenno tritona *Triturus vulgaris* (Linnaeus, 1758) v Uljyanovskoy oblasti // Aktualnihe problemih gerpetologii i toksinologii. – Toljyatti, 2006. – Vihp. 9.
12. Kuzjmin, S.L. Trofologiya khvostatihkh zemnovodnihkh: ehkologicheskie i ehvolyucionnihe aspektih. – M., 1992.
13. Kuzjmin, S.L. Dinamika pitaniya obihknovenno tritona (*Triturus vulgaris*) v khode ontogeneza / S.L. Kuzjmin, I.G. Metherskiy // Zool. zhurn. – 1987. – T. 66. – Vihp. 1.
14. Pellantova J. The food of the newt, *Triturus vulgaris* (Linn.), in Southern Moravia // Zoolog. Listy. – 1973. – V. 22.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 631.86:504.5:628.4.045(571.53)

Sosnitskaya T.N., Husnidinov Sh.K., Butyrin M.V., Zamaschikov R.V. EFFECTS OF LONG SYSTEMIC USE OF ORGANIC FERTILIZERS ON REDUCING POLLUTION OF SOIL NEAR SVIRSK CITY (IRKUTSK REGION). The study of the degree of contamination of soil gardening plots near Svirska has revealed significant contamination of lead and arsenic exceeding translocation hazard indicator 25-70 times for arsenic and 1.6-2.7 times for lead. Soils of these sites belong to a category of extremely dangerous. Vegetables, cultivated in these areas, are contaminated with arsenic to 27 MAC. Degree of contamination of soil and cultivated vegetables arsenic and lead decreased significantly with prolonged regular use of organic fertilizers. After the systemic use of composted humus the contamination of vegetable crops decreased to 8.8 MAC.

Key words: soil pollution, heavy metals, arsenic, lead, organic fertilizers, roughly allowable concentration.

Т.Н. Сосницкая, аспирант ИРГСХА, г. Иркутск, E-mail: Tanyusha_irk@mail.ru; **Ш.К. Хуснидинов**, проф. ИРГСХА, г. Иркутск, E-mail: agro@igsha.ru; **М.В. Бутырин**, соискатель ИРГСХА, г. Иркутск, E-mail: agrohim_38_1@mail.ru; **Р.В. Замашиков**, доцент ИРГСХА, г. Иркутск, E-mail: zamaz.R@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ДЛИТЕЛЬНОГО СИСТЕМАТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ОРГАНИЧЕСКИХ УДОБРЕНИЙ НА СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ ЗАГРЯЗНЕНИЯ ПОЧВ МО Г. СВИРСК ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

В результате изучения степени загрязнения почвенного покрова садово-огородных участков МО г. Свирск выявлено значительное загрязнение их свинцом и мышьяком, превышающее транслокационный показатель вредности в 25-70 раз по мышьяку и в 1,6-2,7 раз по свинцу. Почвы этих участков относятся к категории чрезвычайно опасных. Возделываемые на этих участках овощные культуры загрязнены мышьяком до 27 ПДК.

Степень загрязнения почв и возделываемых овощных культур мышьяком и свинцом значительно снизилась при длительном систематическом внесении органических удобрений. При систематическом применении компостированного перегноя загрязнение овощных культур снизилось до 8,8 ПДК.

Ключевые слова: Загрязнение почв, тяжелые металлы, мышьяк, свинец, органические удобрения, ориентировочно допустимая концентрация.

Одним из деградиционных процессов, в результате, которого почва теряет свое плодородие, является загрязнение тяжёлыми металлами. Известно, что почве принадлежит ведущая роль в функционировании биосферы. Пока почва устойчива,

экологическая безопасность обеспечена. Утрата или необратимая дегградация почвенного покрова может рассматриваться как гибель экосистемы [1].

Таблица 1

Агрохимические показатели органических удобрений, вносимых на участке 2

| Год привоза на участок | pHсол. | Подвижный фосфор по Мачигину, мг/кг | Обменный калий по Мачигину, мг/кг | М.д. органического вещества, % |
|------------------------|--------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| 2012 | 7,3 | 300 | >600 | >15 |
| 2013 | 7,3 | 280 | >600 | >15 |

Состояние почв – интегральный индикатор многолетнего процесса загрязнения всей окружающей среды, дающий представление о качестве жизнеобеспечивающих сред – атмосферного воздуха и вод. Загрязненные почвы сами являются источником вторичного загрязнения приземного слоя воздуха, поверхностных и грунтовых вод [2]. Кроме того, по отношению непосредственно к человеку почва выполняет еще одну функцию – сельскохозяйственную [3].

Вещества, поступающие в почву тем или иным путем, могут подвергаться физическому, физико-химическому и биологическому поглощению. В результате этого часть веществ закрепляется в почве, переходя в труднорастворимую форму, а часть вступает в биологический круговорот [4]. Таким образом, токсические элементы могут вовлекаться в пищевые цепи, создавая угрозу человеку и животным, как конечному звену этих цепей.

Эта проблема особенно актуальна в Мо г. Свирск Иркутской области, где многолетняя деятельность металлургической промышленности при отсутствии мер экологической безопасности привела к повышенному загрязнению почв мышьяком и тяжелыми металлами [5].

Основным источником загрязнения почв являлся Ангарский металлургический завод (АМЗ) действующий с 1934 по 1949 гг. в интересах оборонной промышленности. В 1949 г. АМЗ был ликвидирован, основные фонды списаны и брошены без демонтажа оборудования и ликвидации отходов, содержащих мышьяк. К утилизации строений бывшего АМЗ, отходов производства и зараженной почвы приступили только в 2011 г. Источником загрязнения ОПС свинцом является завод по производству аккумуляторов. В девяти садоводческих кооперативах жителями МО г. Свирск возделываются овощные и плодовые культуры, которые в значительной степени загрязнены мышьяком. Это создает реальную угрозу здоровью населения потребляющего эту продукцию.

В программу наших исследований входило изучение степени снижения уровня загрязнения почвенного покрова мышьяком и свинцом при длительном систематическом применении органических удобрений и их эффективности для получения экологически безопасной продукции растениеводства.

Объекты и методы исследований: Объектами исследований были дачные участки, расположенные в садоводстве г. Свирска, находящиеся в 1000 м от источника загрязнения, обозначенные нами как участок 1 и участок 2. Почвы обоих участков представлены выщелоченными черноземами с содержанием гумуса до 7,6% и pHсол – 7,0. На участке 2 в течение длительного времени систематически применялись органические удобрения (перегной) в нормах 30 кг/м². На участке 1 доза внесения органических удобрений в два раза меньше.

Результаты химического анализа вносимых на участке 2 органических удобрений представлены в таблице 1. На указанных участках был произведен отбор почвенных и растительных образцов, в которых было определено содержание тяжелых металлов и мышьяка атомно-абсорбционным методом.

Аналитические исследования проводились в аккредитованной испытательной лаборатории ФГБУ «ЦАС «Иркутский».

Результаты исследований

Для оценки поглотительной способности органического вещества в 2013 году были исследованы образцы перегноя. Результаты исследований приведены в таблице 2.

По данным, приведенным в таблице 2 перегной, использованный один сезон в парниках, был загрязнен мышьяком на уровне 1,5 ОДК. Перегной, завезенный на участок в 2013 г. не был загрязнен ТМ, однако начал накапливать мышьяк, и содержал его на уровне 0,6 ОДК, что говорит о превышении транслокационного показателя вредности (2 мг/кг) в 3,2 раза. Помимо этого в перегное 2012 года отмечено накопление свинца выше транслокационного показателя вредности (35 мг/кг).

Результаты исследований почвенных образцов с участков 1 и 2 на содержание валовых форм тяжелых металлов и мышьяка, представлены в таблице 3.

Таблица 2

Содержание валовых форм тяжелых металлов и мышьяка в перегное с участка 2

| | Год привоза на участок | Валовые формы тяжелых металлов, мг/кг | | | | | | | As, мг/кг | Hg, мг/кг |
|-------------------------|------------------------|---------------------------------------|------|------|-------|------|-------|------|-----------|-----------|
| | | Pb | Cd | Ni | Zn | Mn | Cu | Fe | | |
| Перегноя свежий | 2013 | 26,5 | 0,31 | 14,8 | 163,2 | 235 | 33,31 | 4484 | 6,4 | 0,024 |
| Перегноя использованный | 2012 | 55,3 | 0,28 | 18,1 | 105,4 | 232 | 15,33 | 9196 | 14,9 | 0,043 |
| ОДК | | 130 | 2 | 80 | 220 | 1500 | 132 | - | 10 | 2,1 |

Таблица 3

Содержание валовых форм тяжелых металлов и мышьяка в окультуренных почвах на участках 1 и 2

| Номер участка/ доза орг. удобрений | Тип почвы | Глубина отбора, см | Валовые формы тяжелых металлов, мг/кг | | | | | | | As, мг/кг | Hg, мг/кг |
|--|----------------------|--------------------------|---------------------------------------|------|------|-------|------|-------|-------|--------------|--------------|
| | | | Pb | Cd | Ni | Zn | Mn | Cu | Fe | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 12 | 13 |
| май 2013 | | | | | | | | | | | |
| 1/15 кг/м ² | Выщелоч. чернозем | 0-20 | 94,7 | 0,36 | 35,9 | 88,2 | 512 | 31,50 | 32756 | 124,5 | 0,036 |
| | | 20-40 | 53,3 | 0,33 | 38,2 | 80,1 | 580 | 26,75 | 27132 | 101,5 | 0,029 |
| 2/30 кг/м ² | Выщелоч. чернозем | 0-20 | 90,7 | 0,33 | 28,7 | 126,2 | 500 | 29,98 | 22400 | 60,5 | 0,039 |
| | | 20-40 | 74,7 | 0,33 | 32,8 | 94,6 | 525 | 25,87 | 24016 | 60,4 | 0,033 |
| август 2013 | | | | | | | | | | | |
| 1/15 кг/м ² | Выщелоч. чернозем | 0-20 | 96,5 | 0,31 | 28,9 | 116,2 | 500 | 28,60 | 22400 | 141,0 | 0,057 |
| | | 20-40 | 78,5 | 0,32 | 31,2 | 96,2 | 525 | 25,90 | 24100 | 141,0 | 0,042 |
| 2/30 кг/м ² | Выщелоч. чернозем | 0-20 | 56,1 | 0,29 | 18,5 | 110,2 | 230 | 15,80 | 9200 | 49,0 | 0,051 |
| | | 20-40 | 46,5 | 0,30 | 24,6 | 10,8 | 245 | 15,90 | 10140 | 43,0 | 0,037 |
| ОДК | | | 130 | 2 | 80 | 220 | 1500 | 132 | | 10 | 2,1 |

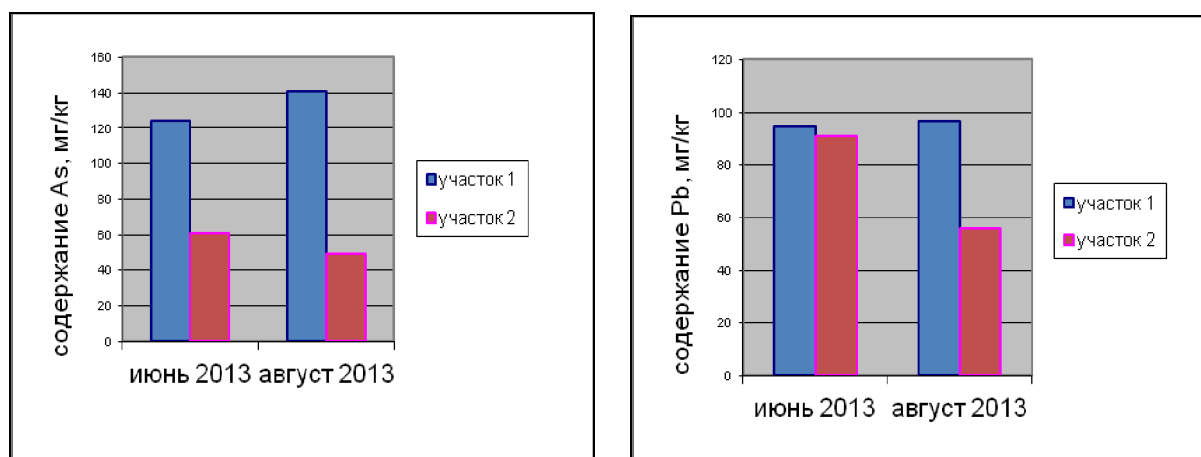


Рис. 1. Содержание валовых форм мышьяка и свинца в пахотном слое (0-20 см) почв участков 1 и 2

Таблица 4
Содержание тяжелых металлов и мышьяка в овощных культурах с садово-огородных участков в г. Свирска и п. Молодежный

| Наименование культуры | Номер участка отбора | Содержание токсикантов, мг/кг | | | | | |
|---------------------------|----------------------|-------------------------------|-------|------|------|--------|------|
| | | Cu | Zn | Pb | Cd | Hg | As |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Картофель (клубни) | 1 | 2,44 | 11,16 | 0,50 | 0,07 | 0,0010 | 3,27 |
| Свекла (корнеплоды) | 1 | 7,33 | 24,38 | 3,06 | 0,14 | 0,0032 | 4,13 |
| Укроп (зелень) | 1 | 5,73 | 27,22 | 1,00 | 0,14 | 0,0090 | 4,50 |
| Томат (плоды) | 1 | 4,57 | 26,00 | 0,74 | 0,22 | 0,0030 | 1,14 |
| Огурец (плоды) | 1 | 5,00 | 25,86 | 1,07 | 0,09 | - | 3,11 |
| Морковь (корнеплоды) | 1 | 5,13 | 16,48 | 0,95 | 0,12 | 0,0058 | 1,94 |
| Капуста (кочаны) | 1 | 2,72 | 14,58 | 0,13 | 0,10 | 0,0010 | 0,83 |
| Чеснок (луковица, зелень) | 1 | 3,05 | 16,95 | 0,50 | 0,09 | 0,0040 | 13,7 |
| Картофель (клубни) | 2 | 3,45 | 14,55 | 0,20 | 0,11 | 0,0115 | 0,15 |
| Свекла (корнеплоды) | 2 | 2,76 | 24,50 | 0,17 | 0,10 | 0,0075 | 0,79 |
| Зеленые культуры (зелень) | 2 | 3,85 | 13,50 | 0,22 | 0,09 | 0,0070 | 1,53 |
| Томат (плоды) | 2 | 2,45 | 14,70 | 0,25 | 0,08 | 0,0050 | 0,15 |
| Огурец (плоды) | 2 | 2,14 | 10,80 | 0,30 | 0,09 | 0,0060 | 1,12 |
| Морковь (корнеплоды) | 2 | 2,45 | 21,85 | 0,15 | 0,13 | 0,0081 | 0,82 |
| Капуста (кочаны) | 2 | 2,25 | 17,50 | 0,21 | 0,10 | 0,0105 | 0,32 |
| Лук, чеснок (луковица) | 2 | 3,45 | 12,40 | 0,21 | 0,11 | 0,0060 | 4,40 |
| МДУ | | 30 | 50 | 5,0 | 0,3 | 0,05 | 0,5 |

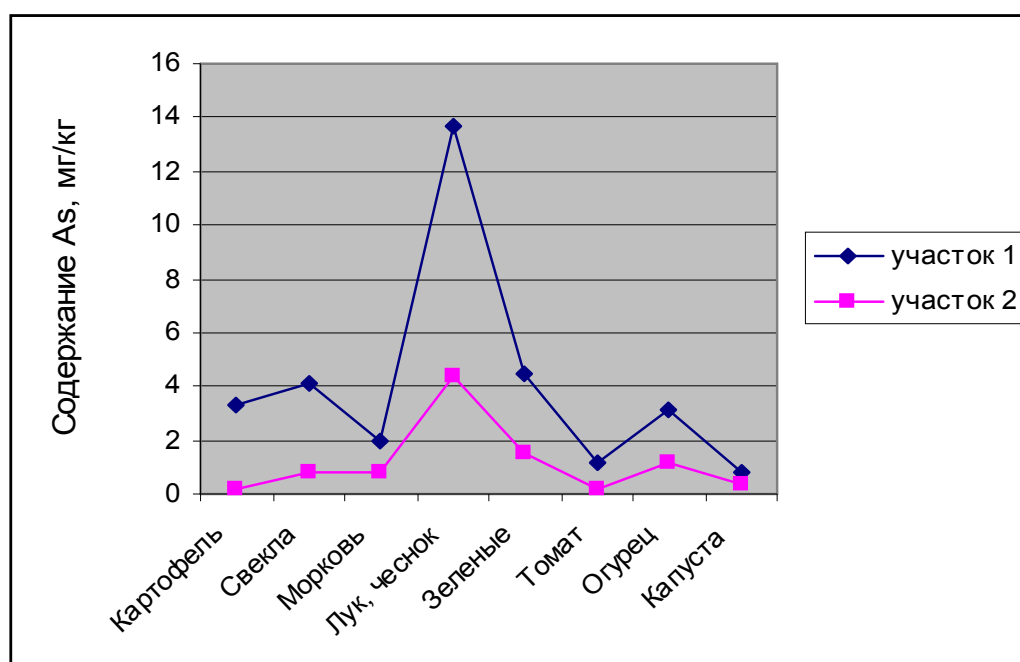


Рис. 2. Содержание мышьяка в растениях, произрастающих на участках 1 и 2

Представленные данные свидетельствуют о значительном загрязнении почвенного покрова дачных участков мышьяком, значительно превышающего ОДК (ориентировочно допустимую концентрацию), а также транслокационный (2 мг/кг), общесанитарный (10 мг/кг) и водный (15 мг/кг) показатели вредности. Содержание валового свинца в почвах указанных участков не превышало ОДК, но было выше транслокационного показателя (35 мг/кг). Транслокационный показатель вредности учитывается при оценке почв, используемых в производстве сельскохозяйственной растениеводческой продукции. Приведенные данные позволяют отнести почвы исследуемых участков к категории чрезвычайно опасных. Такие почвы рекомендуется использовать для возделывания технических культур или исключить из сельскохозяйственного производства. Кроме этого, необходимо разработать мероприятия, в результате которых поступление токсикантов в возделываемые растения снизится до безопасного уровня.

Наглядно степень загрязнения почв этих участков мышьяком и свинцом представлена на рис. 1.

Наблюдалась тенденция меньшего загрязнения мышьяком и свинцом почвенного покрова на участке 2, где проводилось систематическое внесение органических удобрений, что наглядно представлено на рис. 1.

Таким образом, длительное систематическое внесение органических удобрений способствует не только снижению содержания их в почве, но и снижению доступности токсикантов для растений.

Соответственно содержание мышьяка в растительной продукции, произрастающей на почвах участка 1 и участка 2, отличалось (таблица 4).

Наглядно содержание мышьяка в овощной продукции, отобранной на участках 1 и 2, представлено на рис. 2.

Данные рис. 2 свидетельствуют о большем загрязнении овощной продукции, произрастающей на садово-огородном участке 1 в сравнении с овощами, произрастающими на огородном участке 2, где в почву постоянно в течение длительного времени вносились органические удобрения. Причем меньшим накоплением мышьяка в хозяйственно-ценной части урожая отличались такие культуры как картофель, томат и капуста. В перечисленных культурах, произрастающих на участке 2 содержание мышьяка в хозяйственно-полезной части не превышало ПДК (таблица 2). Зеленые культуры (укроп, салат, лук), луковичные (лук, чеснок) и огурец отличались значительным накоплением мышьяка в урожае, в связи с чем, эти культуры не рекомендуется возделывать на загрязненных почвах г. Свирска.

Выводы

1. При длительном систематическом внесении органических удобрений (перегноя) в почву в норме 30 кг/м² происходило снижение содержания в почвах огородных участков г. Свирска мышьяка и свинца.

2. Содержание мышьяка в хозяйственно-полезной части овощных растений возделываемых на огородном участке 1 было выше, чем в полезной части урожая растений, произрастающих на участке 2.

3. На загрязненных почвах г. Свирска наименьшим накоплением мышьяка в урожае отличались картофель, томат, капуста. Больше интенсивностью накопления мышьяка в урожае отличались зеленые культуры (укроп, салат, лук), луковичные (лук, чеснок) и огурец, в связи с чем их не рекомендуется возделывать на загрязненных почвах г. Свирска.

Библиографический список

1. Намсараева, Г.В. Анализ химического загрязнения почв сельскохозяйственных зон Иркутской области // Рациональное природопользование и энергосберегающие технологии в агропромышленном комплексе: материалы Междунар. научно-практ. конф., посвящ. 65-летию Победы в Великой Отечественной войне, 13-15 апр. 2010 г. – Иркутск, 2010. – Ч. 2.
2. Литвинов, В.Ф. Динамика накопления тяжелых металлов в почве города Великий Новгород / В.Ф. Литвинов, Т.Н. Филиппова, О.И. Патрушева и др. // Миграция тяжелых металлов и радионуклидов в звене: почва – растение (корм, рацион) – животное – продукт животноводства – человек: материалы Второго Междунар. Симпозиума, 28-30 марта 2000 г. – Великий Новгород, 2000.
3. Колесников, С.И. Экологические функции почв и влияние на них загрязнения тяжелыми металлами / С.И. Колесников, К.Ш. Казеев, В.Ш. Вальков // Почвоведение. – 2002.
4. Груздева, Л.П. Применение биоиндикации для выявления техногенного загрязнения агроландшафтов // Землеустройство, кадастр и мониторинг земель. – 2010. – №3.
5. Рыбина, Ю.Н. Содержание мышьяка в почвах г. Свирска (Черемховский район Иркутской области) / Ю.Н. Рыбина, П.О. Шаров, Т.М. Янчук // Вестник ИГУ: материалы ежегод. научно-теоритич. конф. аспирантов и студентов. – Иркутск, 2010.

Bibliography

1. Namsaraeva, G.V. Analiz khimicheskogo zagryazneniya pochv sel'skokhozyaystvennykh zon Irkutskoy oblasti // Ratsionalnoye prirodoopol'zovanie i energosberegayushie tekhnologii v agropromyshlennom komplekse: materialy Mezhdunar. nauchno-prakt. konf., posvyath. 65-letiyu Pobedi v Velikoy Otechestvennoy voyne, 13-15 apr. 2010 g. – Irkutsk, 2010. – Ch. 2.
2. Litvinov, V.F. Dinamika nakopleniya tyazheliykh metallov v pochve goroda Velikiy Novgorod / V.F. Litvinov, T.N. Fillipova, O.I. Patrusheva i dr. // Migratsiya tyazheliykh metallov i radionuklidov v zvene: pochva – rastenie (korm, racion) – zhivotnoe – produkt zhivotnovodstva – chelovek: materialy Vtorogo Mezhdunar. Simpoziuma, 28-30 marta 2000 g. – Velikiy Novgorod, 2000.
3. Kolesnikov, S.I. Ehkologicheskie funktsii pochv i vliyaniye na nikh zagryazneniya tyazheliymi metallami / S.I. Kolesnikov, K.Sh. Kazeev, V.Sh. Val'kov // Pochvovedeniye. – 2002.
4. Gruzdeva, L.P. Primeneniye bioindikatsii dlya viyavleniya tekhnogennogo zagryazneniya agrolandshaftov // Zemleustroystvo, kadastr i monitoring zemelj. – 2010. – №3.
5. Rihbina, Yu.N. Soderzhanie mihshyaka v pochvakh g. Svirsk (Cheremkhovskiy rayon Irkutskoy oblasti) / Yu.N. Rihbina, P.O. Sharov, T.M. Yanchuk // Vestnik IGU: materialy ezhegod. nauchno-teoritich. konf. aspirantov i studentov. – Irkutsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

УДК 504.4.062.2

Tsibudeyeva D. Ts., Rybkina I. D. ASSESSMENT OF ANTHROPOGENIC IMPACT ON RIVER BASINS OF BURYATIA REPUBLIC. The paper presents the results of Buryatia zoning by the intensity of anthropogenic impact in the catchment basins supported by the description of types of economic activities and water management, the conclusion on interrelation of regional economic development and contamination of water bodies, the recommendations on mitigation of anthropogenic impact.

Key words: anthropogenic load, river basins, economic activity, pollution of water bodies, water quality.

Д.Ц. Цибудеева, соискатель ИВЭП СО РАН, г. Улан-Удэ, E-mail: dar_cib@mail.ru;

И.Д. Рыбкина, канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, E-mail: irina@iwep.ru

ОЦЕНКА АНТРОПОГЕННОЙ НАГРУЗКИ НА ВОДОСБОРНЫЕ ТЕРРИТОРИИ РЕЧНЫХ БАССЕЙНОВ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ

Приводятся результаты зонирования Республики Бурятия по интенсивности антропогенной нагрузки на водосборные территории бассейнов рек с описанием видов экономической и водохозяйственной деятельности. Делается вывод о взаимосвязи хозяйственной освоенности региона с уровнем загрязнения водных объектов. Предложены мероприятия по снижению антропогенной нагрузки.

Ключевые слова: антропогенная нагрузка, речные бассейны, экономическая деятельность, загрязнение водных объектов, качество воды.

Республика Бурятия (РБ) отличается высоким уровнем обеспеченности возобновляемыми водными ресурсами и благоприятными условиями формирования ресурсов пресных подземных вод [1]. Значительное природно-климатическое разнообразие и контрастность обусловили разную степень хозяйственной освоенности территории муниципальных образований, неравномерность распределения производственных мощностей в их пределах. Так все крупные индустриально-отраслевые комплексы, сконцентрированные в г. Улан-Удэ, имеют объемы производства более 70 % общереспубликанского. Значительная часть населения сосредоточена в центральной части республики, а также вдоль Транссибирской железнодорожной магистрали. Основное сельскохозяйственное производство локализовано в южных районах с более благоприятными агроклиматическими условиями. Как следствие, использование водных ресурсов и уровень антропогенной нагрузки на водосборы речных бассейнов характеризуются крайней неравномерностью. В этой связи актуальным представляется оценка интенсивности антропогенной нагрузки на водные объекты и водосборные территории в речных бассейнах РБ.

Объект и методы исследований. Республика Бурятия состоит из 23-х муниципальных образований и имеет площадь 351,3 тыс. км². На 1 января 2011 г., по данным Федеральной службы государственной статистики РФ, здесь проживало 972,2 тыс. человек, из них около 60% – горожане [2].

Водный фонд республики включает более 30 тыс. рек (в т.ч. 7 имеют длину более 101 км); более 35 тыс. озер (в т.ч. 12 – с площадью водного зеркала свыше 20 км², включая оз. Байкал – 31,5 тыс. км²); 43 искусственных водных объекта (пруды и водохранилища) в бассейнах рек Хилок, Чикой, Уда, Джигда, Селенга (проектный суммарный полезный объем – 44,2 млн. м³ и общая площадь водного зеркала при нормальном подпорном уровне, или НПУ – 19,9 км²); заболоченные местности (в дельтах рек Верхняя Ангара и Селенга, в пределах Верхнеангарской, Баргузинской, Гусиноозерской, Удинской, Ципиканской, Муйской межгорных котловин), а также подземные воды (83 месторождения с утвержденными суммарными запасами 1,37 млн м³/сут. по состоянию на 01.01.2013 г.) [3-6].

Мониторинг загрязнения поверхностных вод по гидрохимическим и гидробиологическим показателям осуществляют территориальные органы Росгидромета по РБ на 31-й реке и 1-м озере, 48-ми пунктах наблюдений. Анализ информации о качестве вод по УКИЗВ свидетельствует, что «грязными» реками являются Модонкуль и Кяхтинка. Большинство рек РБ относит-

ся к 3-му классу качества, т.е. речные воды в них оцениваются как «загрязненные» и «очень загрязненные». Отмечается также тенденция ухудшения качества воды на реках Селенга, Чикой, Хилок, оз. Гусиное, наименее загрязнены Гуджекит, Холодная (2-й класс качества – «слабо загрязненные») [7]. По гидробиологическим показателям речные воды РБ соответствуют 1-2-му классу качества («условно чистые» и «слабо загрязненные»), а состояние водных экосистем оценивается как «благополучное», в отдельных случаях – как «напряженное» [8]. Данные социально-гигиенического мониторинга свидетельствуют об ухудшении качества поверхностных вод, особенно в местах сброса загрязненных стоков и рекреационного водопользования, для которых удельный вес нестандартных проб по микробиологическим показателям в последнее время возрос до 76 %, а по санитарно-химическим – до 91 %.

Интересен опыт оценки уровня совокупной антропогенной нагрузки на водосборные территории речных бассейнов, применяемый в ИВЭП СО РАН в условиях сибирских регионов по двум группам показателей прямого (непосредственного) и косвенного (опосредованного) воздействия на водные объекты [9]. В качестве базовых критериев оценки авторами приняты показатели плотности населения и промышленного производства, сельскохозяйственной нагрузки. Последняя рассчитывается из учета распаханности территории (отношение площади пашни к общей площади бассейна, в %) и количество условных голов КРС в хозяйствах всех категорий на 1 км² (животноводческая нагрузка). Расчеты проводятся в границах муниципальных образований (сельских районов и городских округов) регионов Сибири и водохозяйственного районирования речных бассейнов. Совокупная антропогенная нагрузка определяется как среднее арифметическое балльных оценок демографической, промышленной и сельскохозяйственной разновидностей. Для итогового показателя принята 8-ступенчатая условная шкала с градацией интенсивности: от незначительной и очень низкой до высокой и очень высокой (таблица 1).

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно водохозяйственному районированию, на территории РБ выделено 20 водохозяйственных участков (ВХУ), включая оз. Байкал [10-12]. Для оценки интенсивности антропогенной нагрузки в разрезе речных бассейнов и их ВХУ были обобщены данные по использованию водных ресурсов по формам федерального статистического наблюдения № 2-ТП (водхоз) за 1996-2012 гг. Результаты расчетов составили основу зонирования территории (рис.) и представлены в таблице 2.

Таблица 1

Шкала интенсивности антропогенной нагрузки на водосборные территории речных бассейнов [9]

| Показатель | Интенсивность нагрузки, балл | | | | | | | |
|--|--------------------------------|--------------|------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| | незначительная или отсутствует | очень низкая | низкая | пониженная | средняя | повышенная | высокая | очень высокая |
| 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 | > 5000,0 |
| 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

Результаты расчетов интенсивности антропогенной нагрузки на водосборные территории речных бассейнов

| ВХУ | Наименование ВХУ | Площадь, тыс. км ² | Нагрузка | | | | |
|--------------|--|----------------------------------|----------------------|-------------------|-----------------------|--------------------|-----------------|
| | | | демогра- фическая | промыш- ленная | животно- водческая | распахан- ность | совокуп- ная |
| 16.03.00.005 | Селенга от границы РФ с Монголией до г. Улан-Удэ без рек Джиды, Чикой. Хилок, Уда | 16,26 | 7,0 | 5,0 | 6,0 | 5,0 | 6 |
| 16.03.00.003 | Хилок | 11,27 | 4,0 | 3,0 | 6,0 | 5,0 | 5 |
| 16.03.00.006 | Селенга от г. Улан-Удэ до устья | 6,47 | 5,0 | 4,0 | 5,0 | 5,0 | 5 |
| 16.03.00.001 | Джиды | 19,11 | 4,0 | 4,0 | 6,0 | 4,0 | 5 |
| 16.02.00.001 | Бассейны рек южной части оз. Байкал в междуречье рек Селенга и Ангара | 8,71 | 4,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 4 |
| 16.04.00.002 | Бассейны рек средней части оз. Байкал от северо-западной границы бассейна р. Баргузин до северной границы бассейна р. Селенга | 31,44 | 4,0 | 3,0 | 4,0 | 4,0 | 4 |
| 16.01.01.002 | Иркут | 11,56 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 4,0 | 4 |
| 16.03.00.004 | Уда | 37,10 | 5,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4 |
| 16.03.00.002 | Чикой | 4,87 | 4,0 | 2,0 | 5,0 | 4,0 | 4 |
| 16.04.00.001 | Бассейны рек средней и северной части оз. Байкал от восточной границы бассейна р. Ангара до северо-западной границы бассейна р. Баргузин | 39,16 | 3,0 | 3,0 | 2,0 | 2,0 | 3 |
| 16.01.01.003 | Китой | 3,95 | 3,0 | 4,0 | 3,0 | 2,0 | 3 |
| 16.01.01.005 | Белая | 5,11 | | | | | |
| 16.01.01.006 | Ока | 16,64 | | | | | |
| 18.03.02.002 | Витим от водпоста с. Калакан до водпоста с. Спицино | 49,85 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 1,0 | 3 |
| 18.03.02.003 | Витим от водпоста с. Спицино до г. Бодайбо | 16,21 | 3,0 | 4,0 | 2,0 | 1,0 | 3 |
| 18.03.02.001 | Витим от истока до водпоста с. Калакан | 39,93 | 3,0 | 3,0 | 2,0 | 1,0 | 2 |
| 18.03.02.005 | Витим от г. Бодайбо до устья без р. Мамакан | 7,43 | 1,0 | 3,0 | 1,0 | 1,0 | 2 |
| 18.03.01.003 | Киренга | 3,51 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1 |
| 18.03.01.004 | Лена от г. Киренска до впадения р. Витим | 3,54 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1 |

Повышенная антропогенная нагрузка (6 баллов) наблюдается только в среднем течении бассейна р. Селенга (ВХУ 16.03.00.005), охватывающем обширную территорию площадью 16,26 тыс. км² от границы РФ с Монголией до г. Улан-Удэ. Участок расположен в пределах пяти сельских районов: Джидинского, Иволгинского, Кяхтинского, Селенгинского, Тарбагатайского (с частичным захватом территории г. Улан-Удэ). Он отличается комплексным многоцелевым использованием водных ресурсов. Преобладающее использование имеют поверхностные водные объекты (до 90 % общих объемов использования воды в республике), которые применяются для охлаждения генерирующих агрегатов Гусиноозерской ГРЭС и хозяйственно-питьевого водоснабжения населения г. Гусиноозерск.

Как наиболее урбанизированная в РБ территория ВХУ характеризуется максимальной демографической нагрузкой, обусловленной высокой плотностью населения в столице республики, и связанной с ней концентрацией промышленного производства. Сельские районы участка, специализирующиеся на молочном-мясном скотоводстве и растениеводстве, имеют значительную долю земель сельскохозяйственного назначения. Ежегодно на орошение из рек Гильбира, Халюта, Иволгинка, Оронгой, Селенга, Убукун, Темник, Куналейка забирается без возврата около 25 млн. м³.

Повышенная совокупная антропогенная нагрузка в бассейне р. Селенга обусловлена расположением здесь основных промышленных центров Бурятии – городов Улан-Удэ, Гусиноозерск

и Кяхта, очистные сооружения которых не доводят очистку стоков до нормативного качества. Сброс в среднем составляет 396 млн. м³/год, в т.ч. 3% загрязненных стоков объектов ЖКХ, поступающих в оз. Гусиное, реки Селенга, Кяхтинка, Цаган-Гол. Негативное влияние на качество воды рек оказывает и рассредоточенный сток с водосборных территорий. Основными загрязняющими веществами, по которым наблюдается превышение нормативов (ПДК_{рыб.}), являются медь, железо общее, фториды, марганец, нефтепродукты, фенолы.

На р. Селенга в среднем течении вода оценивается на пяти створах. Изменение УКИЗВ за 2007-2011 гг. с 2,70 до 3,57 свидетельствует об ухудшении качества воды, которое в настоящее время соответствует 3Б классу, «очень загрязненная». По гидробиологическим показателям состояние экосистем оценивается как «напряженное».

Среднюю антропогенную нагрузку (5 баллов) испытывают бассейны рек Хилок (ВХУ 16.03.00.003), Селенга в нижнем течении от г. Улан-Удэ до устья на (ВХУ 16.03.00.006), Джиды (ВХУ 16.03.00.001).

Бассейн р. Хилок административно приурочен к аграрно-развитым Бичурскому и Мухоршибирскому районам, отличается наибольшей сельскохозяйственной нагрузкой: поголовье КРС – 3,99 гол/км² и распаханность – 15,2 %. Плотность сельского населения составляет 4-5 чел/км², поэтому демографическая нагрузка низкая. В пределах ВХУ преобладают равнинные степные и низкогорные лесостепные ландшафты. Особенности аг-

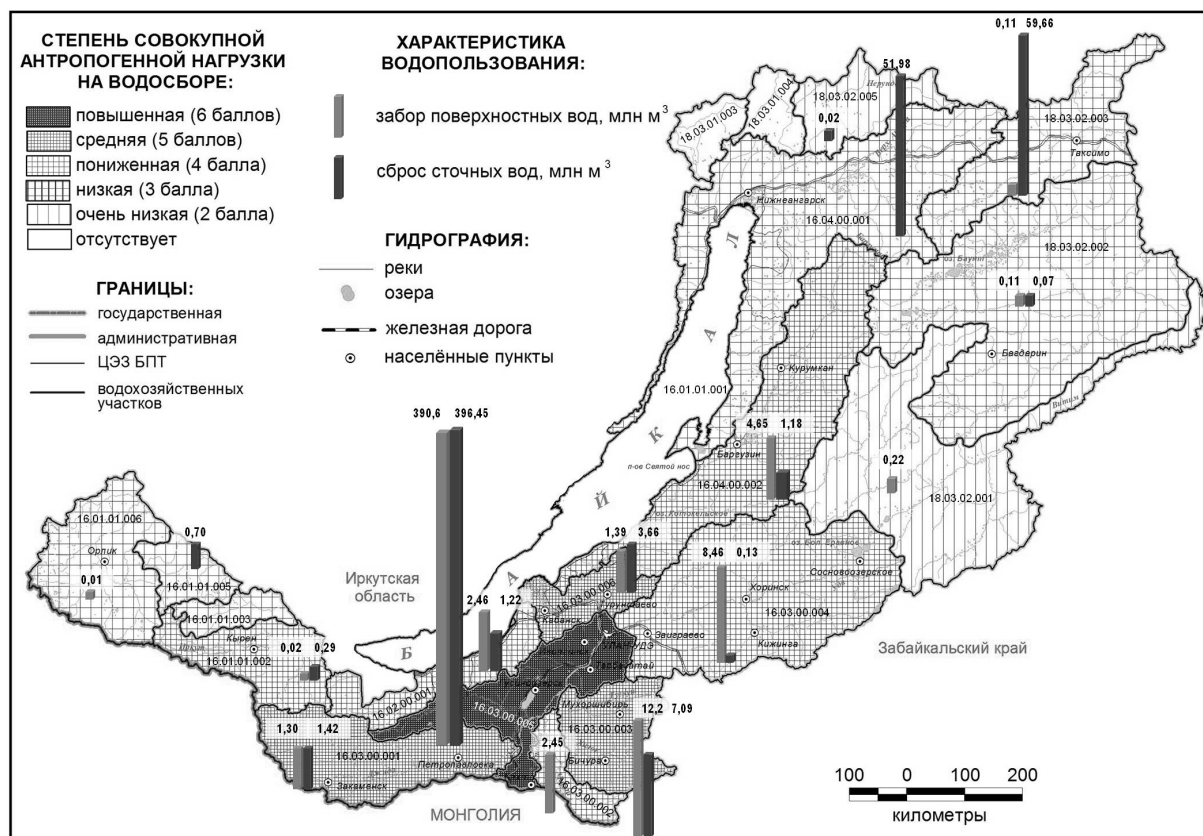


Рис. 1. Зонирование территории РБ по степени антропогенной нагрузки на речные бассейны (картосхема подготовлена Д.Ц. Цибудеевой совместно с А.Н. Бешенцевым, БИП СО РАН)

роклиматических ресурсов обуславливают значительный забор водных ресурсов для целей орошения сельскохозяйственных угодий. Среднегодовое потребление возобновляемых водных ресурсов в бассейне за 2007-2011 гг. составляет 12,2 млн м³/год, при этом практически весь их объем расходуется на орошение. В Мухоршибирском районе использование вод также связано с разработкой Тугуйского угольного бассейна, с этой целью из недр извлекается до 10 млн м³/год подземных вод. В связи с увеличением объемов добычи растет и количество карьерных стоков в реку Тугуй: с 4,4 млн м³/год – в 2007 г. до 10, 2 млн м³/год – в 2012 г. По данным единственного гидрохимического поста в устьевой части р. Хилок качество речной воды оценивалось в 2004-2009 гг. как «загрязненное» (3А класс), в 2011-2012 гг. – «очень загрязненное» (3Б класс). Среди основных загрязняющих веществ регистрируются фенолы и железо общее. По гидробиологическим показателям экосистема водотока характеризуется напряженным состоянием.

Бассейн р. Селенга в нижнем течении расположен административно на территории Кабанского и Прибайкальского районов в непосредственной близости от оз. Байкал. Плотность сельского населения здесь составляет 8 чел/км², животноводческая нагрузка – 2,32 гол/км². Особенностью ВХУ является ограничение экономической деятельности особым экологическим регламентом Центральной зоны Байкальской природной территории, из-за чего плотность промышленного производства имеет низкие уровни. Водоотбор колеблется в пределах 6-8 млн м³/год. Основным отчитывающимся предприятием является Селенгинский рыбозавод, использующий воды р. Итанца в целях производственного водоснабжения и отведения нормативно-чистых сточных вод. Сосредоточенный сброс осуществляется также предприятиями ЖКХ в п. Селенгинск, ст. Татаурово и п. Таловка, поставляющими в реки Селенга и Таловка загрязненные коммунально-бытовые сточные воды. На р. Селенга в нижнем течении имеются 4 гидрохимических поста, данные которых свидетельствуют об увеличении УКИЗВ и ухудшении качества речной воды. Так в 2007 г. в створах ниже села Кабанск и сброса его очистных сооружений вода оценивалась как «слабо загрязненная» (2 класс), в 2010-2012 гг. – уже как «очень загрязненная»

(3Б класс качества). Ингредиентами, концентрации которых чаще других превышают ПДК_{рыб.}, являются железо общее, медь, цинк и марганец.

В бассейне реки Джиды сосредоточено более 22% поголовья КРС республики, что и определяет повышенную животноводческую нагрузку этой территории (4,2 гол/км²). Уровень распада земель в среднем по бассейну составляет 4,8%. К бассейну приурочены два административных района: Джидинский (сухостепной) и Закаменский (горно-таежный), которые характеризуются сельскохозяйственным развитием животноводческой направленности. Кроме того, Закаменский отличается более высоким уровнем промышленного производства, а также развитием горнодобывающей отрасли. За период 2007-2012 гг. ежегодный водоотбор составлял 1,3 млн м³ при максимальном объеме в 2007 г. – 6,2 млн м³ в целях орошения. В 2009-2012 гг. забор воды осуществлялся только из подземных источников. Главными источниками загрязнения являются недостаточно-очищенные стоки г. Закаменска и пгт. Джиды, поступающие в реки Модонкуль и Джиды в объеме до 1,4 млн м³/год. Наблюдения за качеством речной воды организованы на 4-х постах Росгидромета: выше и ниже г. Закаменск (р. Модонкуль), вблизи с. Хамней и ст. Джиды (р. Джиды). Вода малой реки Модонкуль в 2005-2008 гг. оценивалась как «грязная» (4Б класс). С 2009 г. отмечается постепенное улучшение качества воды: сначала класс сменился на 4А «грязная», а затем и на 3Б «очень загрязненная». Река Джиды служит приемником загрязненных сточных вод пгт. Джиды и оценивается как «загрязненная» (3А класс). Улучшение качества воды является следствием закрытия Джидинского вольфрамово-молибденового комбината и проводимыми мероприятиями по ликвидации накопленного экологического ущерба, а также уменьшения численности населения пгт. Джиды с 5,0 тыс. чел. (2011) до 3,9 тыс. чел. (2012). К числу загрязняющих веществ этих рек относятся медь, железо общее, цинк, нефтепродукты, фенолы и сульфаты [13].

Пониженная антропогенная нагрузка (4 балла) регистрируется на пяти ВХУ: в бассейнах рек Иркут (16.01.01.002), Чикой (16.03.00.003), Уда (16.03.00.004), притоков южной (16.02.00.001) и средней (16.04.00.002) части оз. Байкал, характеризующихся

преимущественным использованием водных ресурсов в сельскохозяйственных целях, незначительными объемами хозяйственно-питьевого водопотребления, а в отдельных ВХУ – сезонным водозабором и отсутствием организованного сброса сточных вод. Максимальные значения плотности населения и промышленного производства, распаханности отмечаются в бассейне р. Уда – 7 чел/км², 260 тыс. руб./км² и 3,4%, соответственно. Наибольшая животноводческая нагрузка – в бассейне р. Чикой (2,46 гол/км²). Основными источниками загрязнения водных объектов выступают предприятия ЖКХ, Улан-Удэнская ТЭЦ-1, ООО «Тепловик», а также небольшие курорты в бассейне р. Иркут. Организованные стоки поступают в реки Кынгара, Иркут, Ихе-Ухгунь, Уда, Ара-Кижя, Тимлюй, Ина, Снежная, Большая речка и руч. Горячий. Воды р. Уда оцениваются как «очень загрязненные» (3Б класс качества), рек Баргузин, Кика, Максимиха и Турка – «загрязненные» (3А класс). Вода остальных водотоков условно чистая, на отдельных реках гидропосты отсутствуют и ведется только контроль качества очистки сточных вод силами ведомственных лабораторий. Наиболее высокие превышения ПДК отмечаются по железу общему, меди, фторидам, марганцу, цинку и нефтепродуктам (бассейн р. Уда).

Низкую и очень низкую антропогенную нагрузку (2-3 балла) испытывают восемь периферийных ВХУ, связанных с разведкой и добычей полезных ископаемых, сельскохозяйственным и транспортным освоением территорий, лесозаготовкой: это бассейны рек средней и северной части оз. Байкал, р. Витим и левые притоки Ангары. Так в границах бассейна р. Витим и левых притоков Ангары (Китой, Белая, Ока) основная нагрузка на водные объекты связана с удовлетворением производственных и хозяйственно-питьевых нужд небольших сельских населенных пунктов и старательских артелей, занимающихся разработкой месторождений рудного и россыпного золота. Для бассейнов характерен низкий уровень водопотребления. В сельских населенных пунктах нет централизованного водоснабжения и водоотведения. Исключением являются г. Северобайкальск и несколько поселков вдоль трассы БАМ в бассейнах рек северной части оз. Байкал. Забор воды осуществляется главным образом из подземных горизонтов, а сброс обусловлен значительными объемами условно-чистых дренажных вод Северомуйского тоннеля и загрязненными коммунально-бытовыми стоками поселений вдоль трассы БАМ.

Среди притоков северной части оз. Байкал Росгидрометом ведется наблюдение за реками Тья, Гуджекит, Холодная, Верхняя Ангара, Ангараган. В бассейне р. Витим оценивается качество воды рек Витим, Муякан, Конда, Муя, Муякан, Верхняя Ципа, Большой Амалат и Мудиркан. Превышение ПДК_{рыб} фиксируется по содержанию меди, цинка, железа общего, нефтепродуктам и фенолам. В бассейне левых притоков р. Ангара посты гидрометслужбы отсутствуют. О чистоте и качестве речной воды свидетельствует то, что в Еравнинском районе бассейна р. Витим население использует воду на хозяйственно-питьевые и производственные нужды непосредственно из открытых водоемов без предварительной водоподготовки.

Незначительная антропогенная нагрузка отмечается в пределах двух ВХУ: это бассейны р. Киренга и р. Лена (на участке от г. Киренска до впадения р. Витим), в которых декларированное водопользование отсутствует.

Выводы

1. Проведенное зонирование Республики Бурятия позволило выделить речные бассейны, водосборные территории которых имеют повышенную, среднюю, пониженную, низкую и очень низкую антропогенную нагрузку.

2. В наибольшей степени хозяйственному освоению подвержен бассейн р. Селенга (особенно в среднем течении), вследствие этого территория характеризуется максимальными уровнями промышленной и сельскохозяйственной нагрузок, отличается наибольшими объемами водопотребления и водоотведе-

ния, а также высоким уровнем загрязнения природных вод (как поверхностных, так и подземных). В бассейне отмечается многоцелевое использование водных объектов. При этом снижение антропогенной нагрузки возможно, во-первых, за счет модернизации очистных сооружений городов Улан-Удэ, Кяхта, Гусиноозерск и п. Гусиное озеро, во-вторых, решения проблем хозяйственно-питьевого водоснабжения г. Гусиноозерска, в-третьих, внедрения современных методов водоподготовки воды и рационализации водопотребления, а также проведения научных исследований по изучению влияния Гусиноозерской ГРЭС на гидрохимический режим водоема-охладителя (оз. Гусиное) и внедрения наилучших доступных технологий для сокращения воздействия подогретых вод.

3. В бассейне р. Хилок интенсивность антропогенной нагрузки связана с добычей угля. Районы угольных разработок, как правило, являются источниками загрязнения природных вод и существенных ландшафтных преобразований водосборов. Ухудшение качества воды проявляется в значительном росте максимальных концентраций взвешенных веществ, меди, цинка, железа, трудно- и легкоокисляемых органических веществ. В бассейнах таких рек годовой расход сопоставим с объемами сбрасываемых стоков, что определяет высокие нагрузки на водные объекты (особенно в верховьях рек), обуславливая необходимость более детальных исследований по оценке антропогенных воздействий и их снижению.

4. В бассейне р. Джиды средний уровень антропогенной нагрузки определяется сельскохозяйственной освоенностью территории и развитием горнодобывающих производств. Следует констатировать, что после закрытия Джидинского вольфрамомолибденового комбината качество воды рек Модонкуль и Джиды улучшилось. Вместе с тем требуется сокращение сброса загрязненных стоков г. Закаменск и пгт. Джиды, очистка дренажных вод хвостохранилищ горнодобывающих предприятий, сбор и утилизация загрязняющих веществ, поступающих с водосбора р. Модонкуль, а также диффузного стока с территорий сельскохозяйственных угодий.

5. Пониженную антропогенную нагрузку в основном испытывают бассейны рек, территории которых аграрно развиты. Характерной проблемой также является несоответствие качества воды требованиям гигиенических нормативов в водоемах – источниках питьевого водоснабжения. Загрязнение отдельных водных объектов связано со сбросом загрязненных стоков учреждений курортно-оздоровительного профиля.

6. В речных бассейнах с низкой антропогенной нагрузкой, на территории которых ведется добыча рудного и россыпного золота, требуется уточнение данных мониторинга состояния водных объектов и дальнейшая детализация исследований по оценке уровня антропогенных нагрузок (на примере малых рек и водотоков). Известно, что спецификой данной отрасли является существенное прямое и косвенное воздействие на водные объекты и их водосборы как во время добычи, так и длительный период после ее окончания. В связи с этим приоритетные направления водохозяйственной деятельности в зоне влияния предприятий по добыче золота в бассейнах рек Китой, Белая, Ока, Витим связаны с совершенствованием мониторинга состояния поверхностных вод и водосборов, экологической реабилитации водных объектов, восстановлением антропогенно-нарушенных водосборов и русел рек.

7. В бассейнах рек северной части оз. Байкал антропогенная нагрузка проявляется в виде загрязнения рек вдоль трассы БАМ. Коммунально-бытовые стоки железнодорожных станций очищаются на сооружениях, введенных в эксплуатацию в 1980-е гг., и затем недостаточно-очищенными сбрасываются в реки Верхняя Ангара, Кичера, Тья, Муя, Муякан. Требуется модернизация оборудования и реконструкция сооружений как станций водоподготовки и водоочистки, так и систем водоотведения.

Библиографический список

1. Водные ресурсы России и их использование. – СПб., 2008.
2. Население Республики Бурятия. Стат. сб. – Улан-Удэ, 2012.
3. Государственный водный кадастр. Многолетние данные о режиме и ресурсах поверхностных вод суши. – Л., 1986. – Т. 1. Вып. 13. Бассейн Ангары.
4. Государственный водный кадастр. Многолетние данные о режиме и ресурсах поверхностных вод суши. – Л., 1986. – Т. 1. Вып. 14. Бассейн Байкала.
5. Государственный водный кадастр. Многолетние данные о режиме и ресурсах поверхностных вод суши. – Л., 1986. – Т. 1. Вып. 15. Бассейн Лены (верхнее течение).

6. Гармаев, Е.Ж. Сток рек бассейна оз. Байкал. – Улан-Удэ, 2010.
7. О состоянии озера Байкал и мерах по его охране. Государственные доклады. – Иркутск, 2006-2013.
8. Ежегодник состояния экосистем поверхностных вод России (по гидробиологическим показателям). ФГБУ Институт глобального климата и экологии Росгидромета и РАН [Э/р]. – Р/д: <http://www.igce.ru>
9. Рыбкина, И.Д. Оценка антропогенной нагрузки на водосборную территорию Верхней и Средней Оби / И.Д. Рыбкина, Н.В. Стоящева // Мир науки, культуры и образования. – 2010. – № 6 (25). – Ч. 2.
10. Приказ Федерального агентства водных ресурсов РФ от 31.07.2008 г. № 161 «Об утверждении количества ВХУ и их границ по Ангаро-Байкальскому бассейновому округу».
11. Государственный водный реестр [Э/р]. – Р/д: <http://www.textual.ru/gvr/>
12. Приказ Федерального агентства водных ресурсов РФ от 26.05.2008 г. № 97 «Об утверждении количества ВХУ и их границ по Ленскому бассейновому округу».
13. Бурятия в цифрах. 2012: стат. сб. – Улан-Удэ, 2012.

Bibliography

1. Vodnihe resursih Rossii i ikh ispolzovanie. – SPb., 2008.
2. Naselenie Respubliki Buryatiya. Stat. sb. – Ulan-Udeh, 2012.
3. Gosudarstvenniy vodniy kadastr. Mnogoletnie dannie o rezhime i resursakh poverkhnostnykh vod sush. – L., 1986. – Т. 1. Vihp. 13. Basseyjn Angarih.
4. Gosudarstvenniy vodniy kadastr. Mnogoletnie dannie o rezhime i resursakh poverkhnostnykh vod sush. – L., 1986. – Т. 1. Vihp. 14. Basseyjn Bayjkala.
5. Gosudarstvenniy vodniy kadastr. Mnogoletnie dannie o rezhime i resursakh poverkhnostnykh vod sush. – L., 1986. – Т. 1. Vihp. 15. Basseyjn Lenih (verkhnee techenie).
6. Garmaev, E.Zh. Stok rek basseyjna oz. Baykal. – Ulan-Udeh, 2010.
7. O sostoyanii ozera Baykal i merakh po ego okhrane. Gosudarstvenniye dokladih. – Irkutsk, 2006-2013.
8. Ezhegodnik sostoyaniya ehkositsem poverkhnostnykh vod Rossii (po gidrobiologicheskim pokazatelyam). FGBU Institut global'nogo klimata i ehkologii Rosgidrometa i RAN [Eh/r]. – R/d: <http://www.igce.ru>
9. Rihbkina, I.D. Ocenka antropogennoy nagruzki na vodosbornuyu territoriyu Verkhney i Sredney Obi / I.D. Rihbkina, N.V. Stoyatheva // Mir nauki, kul'turh i obrazovaniya. – 2010. – № 6 (25). – Ch. 2.
10. Prikaz Federal'nogo agentstva vodnykh resursov RF ot 31.07.2008 g. № 161 «Ob utverzhdenii kolichestva VKhU i ikh granic po Angaro-Baykal'skomu basseyjnovomu okrugu».
11. Gosudarstvenniy vodniy reestr [Eh/r]. – R/d: <http://www.textual.ru/gvr/>
12. Prikaz Federal'nogo agentstva vodnykh resursov RF ot 26.05.2008 g. № 97 «Ob utverzhdenii kolichestva VKhU i ikh granic po Lenskomu basseyjnovomu okrugu».
13. Buryatiya v cifrah. 2012: stat. sb. – Ulan-Udeh, 2012.

Статья поступила в редакцию 13.03.14

Раздел 12

ЭКОНОМИКА

Редакторы раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА – доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА – доктор экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)

УДК 330.322

Gorlov S.M. THE FORMS AND INSTRUMENTS OF THE INFLUENCE OF AUTHORITY STRUCTURES ON THE DEVELOPMENT OF PROCESSING AND FOOD INDUSTRY BRANCHES. The analysis shows that the institutional measures taken by authority structures promote the development of processing and food industry branches. These measures can be considered effective, if they are realized in conditions of using of definite forms and instruments of the state regulation.

Key words: authority organizations, processing establishments, coordinating-additional measures, material costs, formal rules, indirect influence, interaction, self-coordination, financial support.

С.М. Горлов, д-р эконом. наук, проф., зав. каф. «Экономической теории и мировой экономики», ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: marketlab@rambler.ru

ФОРМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ВЛАСТНЫХ СТРУКТУР НА РАЗВИТИЕ ОТРАСЛЕЙ ПЕРЕРАБАТЫВАЮЩЕЙ И ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Анализ показывает, что развитию отраслей перерабатывающей и пищевой промышленности способствуют институциональные меры, принимаемые органами власти. Эти меры могут считаться эффективными, если они реализуются в условиях использования определенных форм и инструментов государственного регулирования.

Ключевые слова: органы власти, перерабатывающие предприятия, координационно-дополняющие меры, материальные затраты, формальные правила, косвенное воздействие, взаимодействие, самокоординация, финансовая поддержка.

Известно, что в ситуации несовершенной конкуренции государство использует как институционально-дополняющий, так и институционально-замещающий инструмент поддержки экономических субъектов. Однако ограниченные возможности федерального бюджета и бюджетов административно-территориальных делений в первую очередь, требует проведения мероприятий, дополняющих затраты структур, функционирующих в отрасли перерабатывающей промышленности.

В условиях освоения координационно-дополняющих мер органы власти обеспечивают привлечение инвестиций в реальный сектор экономики, принимают участие в формировании затрат предприятий пищевой индустрии и повышают уровень доходности производителей продовольствия. В этой связи проблема выбора форм и инструментов внешнего воздействия на развитие отраслей переработки аграрного сырья, учитывающих финансовые возможности государства, приобретает особую актуальность. Опыт хозяйствования последних лет показывает, что для управленческой деятельности органов власти нашей страны была характерна недооценка важности преимущественной реализации координационно-дополняющей формы государственного регулирования. Основу применения данной формы в условиях первой и второй блок-сфер АПК определяет объективная необходимость дополняющего участия государства в стимулировании процесса переработки и сбыта продовольственных товаров. Это свидетельствует о возможности достижения паритета между производителями полуфабрикатов и потребителями продовольствия и демонстрирует мотивационный аспект проблемы взаимодействия властных и хозяйствующих организаций.

Обоснованию мотиваций государственного регулирования третьей блок-сферы АПК посвящены труды экономистов-государственников и ученых-институционалистов. К наиболее ценным из них относятся разработки, связанные с определением экономических и институциональных условий развития сектора переработки аграрного сырья, которые объединяют взгляды исследователей-теоретиков и экономистов-практиков [1-6].

Указанное мнение заслуживает научного признания, поскольку оно закрепляет приоритет за формированием стимулирующей среды для субъектов производственной сферы без вмешательства органов власти в их хозяйственную деятельность. Однако, на наш взгляд, государственное регулирование данной сферы представляет собой процесс координации, характеризующийся дополнением управляющих воздействий производителей полуфабрикатов и готовой продукции аграрного происхождения со стороны властных инстанций. Для обеспечения роста отраслей перерабатывающей промышленности органы власти могут дополнять материальные затраты или замещать нематериальные расходы производителей полуфабрикатов.

При использовании экономических инструментов воздействия на формирование среды для организаций, занимающихся переработкой аграрного сырья, государство может проектировать и применять законы, указы, постановления и другие нормативные акты. Как правило, оно отдает предпочтение тем формальным правилам, с помощью которых рассматриваемый сектор переходит на основу ускоренного развития.

Этот посыл увязывает целесообразность внутреннего воздействия перерабатывающих предприятий на воспроизводствен-

ных процесс с правомерностью расширения рамок государственного регулирования. Он формирует определенный ориентир для принятия властными организациями решений, направленных на уменьшение потерь скоропортящихся видов продовольствия. Методологической основой такого подхода выступает «рациональный выбор... конкретного маршрута следования (целевых установок и желательной траектории развития), лежащих в его основе факторов (случайных, конъюнктурных или управляемых, имеющих малый или стратегический потенциал) и способов их системной интеграции в движущем механизме (политики мобилизации имеющегося экономического потенциала факторов для достижения целевых ориентиров)» [7].

Из этого следует, что координационная функция государства характеризуется отношениями опосредованного влияния властных структур на организацию переработки аграрного сырья, которая проявляется в ее дополняющей форме. Мотивационная составляющая этой функции направляет усилия государственных служащих на применение форм и инструментов, способствующих повышению эффективности функционирования заводов и комбинатов, специализирующихся на переработке продовольствия. Ее имплементация происходит в условиях концентрации ресурсов государственных и хозяйствующих структур в векторе трансформации отраслей перерабатывающей сферы к расширенному воспроизводству.

Необходимость достижения соответствия содержания формальных институтов потребностям реального сектора экономики в развитых странах выступает главным императивом его государственного регулирования. Он настраивает властные инстанции на проектирование программ, стимулирующих производственную активность консервных заводов и пищевых комбинатов для наращивания объемов переработки высококачественного сырья и производства конкурентоспособной продукции.

Безусловно, это теоретическая проблема, но ее практическое решение базируется на императиве институциональных преобразований, требующем изменения содержания нормативных актов в направлении преимущественной поддержки эффективно хозяйствующих структур. Этим положением могут руководствоваться властные организации при выборе форм и инструментов внешнего воздействия на развитие производящих отраслей.

Такую точку зрения разделяют П. Друкер, М. Мескон, Г. Минцберг, М. Рейнор и другие представители зарубежной институциональной школы [8-11]. Сопоставительная оценка их концептуальных идей позволяет сформулировать вывод о том, что взаимозависимость внутреннего саморегулирования перерабатывающих предприятий и координация их деятельности со стороны государства основывается на изменении действующих или разработке новых формальных правил.

Применение государством инструментов, ускоряющих реализацию экономических отношений, складывающихся между поставщиками средств производства для предприятий третьей блок-сферы АПК и производителями полуфабрикатов, способствует позитивному влиянию формальных институтов на развитие отраслей перерабатывающей промышленности. В то же время освоение правил, полностью замещающих регулирующие функции экономических субъектов в производственной сфере, не соответствует логике их самокоординации. Проблему сочетания механизмов самокоординации хозяйствующих структур с инструментами государственного регулирования экономики следует решать путем корректировки юридических норм с целью достижения их соответствия правилам ВТО. Принимая участие в обеспечении роста отраслей перерабатывающей промышленности, государство не должно подменять компетенции их экономических субъектов. Дополняя самокоординацию хозяйствующих структур, оно может направлять усилия на увеличение объемов переработки скоропортящихся видов продовольствия.

В четвертой же блок-сфере АПК органы власти могут принимать участие в организации оптовой торговли продовольствием лишь в рамках проведения закупочных и товарных интервенций. Эффективность дополняющей и замещающей форм государственного регулирования, реализующихся в среде взаимодействия федеральных, региональных и муниципальных органов власти, определяется их возможностями влиять на ускоренное развитие отраслей перерабатывающей промышленности.

Эти возможности позволяют расширять экономические размеры предприятий и базируются на использовании институциональных мер, применяемых в странах, входящих в состав ВТО. В данном случае можно вести речь о применении модели внеш-

него воздействия на производственную деятельность хозяйствующих структур, которая является приемлемой для условий несовершенной конкуренции.

На поверхности явлений проблема сочетания самокоординации экономических субъектов и их государственной поддержки решается путем реализации отношений обмена материальными благами и нематериальными услугами. Вместе с тем, достижение соответствия между спросом и предложением продукции отраслей пищевой индустрии невозможно обеспечить без применения общесовременных юридических норм.

Анализ результатов государственного регулирования рассматриваемой сферы показывает, что процесс проектирования и имплементации таких норм должен происходить в направлениях разработки и освоения федеральных и региональных программ поддержки отраслей перерабатывающей промышленности. Органы исполнительной власти регионов могут определять перспективы реализации инструментов протекционизма производителей полуфабрикатов. По сравнению с организациями федерального уровня, они располагают оперативной информацией о состоянии третьей блок-сферы АПК и при передаче основной части ассигнований на места оказываются способными эффективно контролировать процесс проведения государственных закупок аграрного сырья и продовольствия.

Однако, как в плоскости производственной поддержки, так и в срезе торгового протекционизма производителей продовольствия государство применяет инструменты, требующие определенных бюджетных расходов. Органы власти могут покрывать эти затраты за счет повышения доходности экономических субъектов и увеличения налоговых отчислений предприятий, относящихся к категории коммерческих структур. В связи с этим государственное регулирование перерабатывающей сферы правомерно рассматривать в контексте использования ее двух основных форм. Данные формы могут иметь координационно-дополняющий и координационно-замещающий характер воздействия органов власти на развитие отраслей переработки аграрного сырья.

Анализ показывает, что участие органов власти в координации производственной и коммерческой деятельности предприятий является оправданным, если оно способствует повышению качества продовольственных товаров. Для эффективного использования технических и людских ресурсов органы власти должны применять институты, воздействующие на структуру и величину расходов субъектов реального сектора экономики. Во избежание потерь скоропортящихся продуктов и в целях ускорения оборота продовольственных товаров властные организации могут дополнять затраты, формирующиеся в отраслях перерабатывающей промышленности.

Обобщение существующих точек зрения относительно характера и форм государственного регулирования перерабатывающей сферы свидетельствует об отсутствии единого мнения ученых, указывающего на его наиболее эффективные инструменты. В основном исследователи выражают согласие с тем, что при недостаточной финансовой поддержке производителей полуфабрикатов со стороны государства они переходят в разряд безубыточных предприятий с существенными материальными затратами. Как следствие, в отраслях перерабатывающей промышленности просматривается расширение экономических размеров хозяйствующих структур, сопровождающееся увеличением доходов субъектов реального сектора экономики.

Однако, несмотря на это, исследователями высказываются аргументы в пользу повышения уровня финансовой поддержки производителей продовольствия со стороны органов, наделенных властными полномочиями. В зарубежной литературе выделяются следующие направления государственного регулирования отраслей пищевой индустрии: обеспечение продовольственной безопасности тех или иных стран; стабилизация функционирования предприятий перерабатывающей промышленности на внешнем рынке и формирование стимулирующих институциональных основ, необходимых для развития отраслей-экспортеров [12; 13].

В целом, институциональный подход к оценке результатов государственного регулирования исследуемой сферы указывает на его различные формы, которые могут оказывать влияние на производственную и коммерческую деятельность предприятий-производителей. Их селективное использование может сопровождаться расширением платежеспособных возможностей производителей полуфабрикатов, если они получают доступ к бюд-

жетным ресурсам и пользуются стимулирующими условиями сбыта переработанного сырья.

Через посредство нормативных актов государство создает такую ситуацию, в которой формальные связи вытесняют неэффективные традиции. Несмотря на несоответствие отдельных правил императивам внешней среды, основу государственного и частного партнерства формируют федеральные и региональные законы, ведомственные акты и другие предписания органов власти. К числу формальных институтов также относятся соглашения государства с перерабатывающими предприятиями, направленные на повышение их коммерческой активности.

Без учета признания приоритета формальных институтов выбор форм и инструментов воздействия властных структур на развитие отраслей переработки аграрного сырья, адекватный императивам внешней среды, оказывается проблематичным. Приведение теоретических знаний в соответствие с практическими проблемами, накопившимися в данной сфере, предполагает закрепление определяющей роли за правительственными программами. Эти программы определяют перспективы функционирования предприятий перерабатывающей и пищевой промышленности и обозначают приоритетные направления политики государства, стимулирующей их устойчивое развитие.

Библиографический список

1. Городецкий, А.Е. Институты современной экономики России: опыт и проблемы. – М., 2013.
2. Игнатова, Т.В. Государственное регулирование экономики. – Ростов-на-Дону, 2006.
3. Львов, Д.С. Стратегическое управление / Д.С. Львов, А.Г. Гранберг, А.П. Егоршина. – М., 2005.
4. Платонова, Н.А. Государственное регулирование национальной экономики / Н.А. Платонова, В.А. Шумаева, И.В. Бушуева. – М., 2008.
5. Тамбовцев, В.Л. Теории государственного регулирования экономики. – М., 2008.
6. Харченко, Е.В. Государственное регулирование национальной экономики / Е.В. Харченко, Ю.В. Вертакова. – М., 2011.
7. Мешкова, Л.Л. Институционализация российской экономики: противоречия и решения: дис. ... д-ра эконом. наук. – Кострома, 2004.
8. Друкер, П. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения. – М., 2001.
9. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1992.
10. Минцберг, Г. Стратегический процесс / Г. Минцберг, Б. Альстрэнд, Д. Лэмпл. – СПб., 2000.
11. Рейнор, М. Стратегический парадокс. – М., 2009.
12. Marion, W. Bruce. The organization and performance of the U.S. food system / W. Bruce Marion. – Madison – Lexington: U.S. Dep. of agriculture University of Wisconsin, 1986.
13. Горлов, С.М. Финансирование и кредитование сельхозтоваропроизводителей в условиях ВТО // Вестник университета. – М., 2012. – № 27.

Bibliography

1. Gorodeckiy, A.E. Institutih sovremennoy ehkonomiki Rossii: opit i problemih. – M., 2013.
2. Ignatova, T.V. Gosudarstvennoe regulirovanie ehkonomiki. – Rostov-na-Donu, 2006.
3. Ljvov, D.S. Strategicheskoe upravlenie / D.S. Ljvov, A.G. Granberg, A.P. Egorshina. – M., 2005.
4. Platonova, N.A. Gosudarstvennoe regulirovanie nacional'noy ehkonomiki / N.A. Platonova, V.A. Shumaeva, I.V. Bushueva. – M., 2008.
5. Tambovcev, V.L. Teorii gosudarstvennogo regulirovaniya ehkonomiki. – M., 2008.
6. Kharchenko, E.V. Gosudarstvennoe regulirovanie nacional'noy ehkonomiki / E.V. Kharchenko, Yu.V. Vertakova. – M., 2011.
7. Meshkova, L.L. Institucionalizaciya rossiyskoy ehkonomiki: protivorechiya i resheniya: dis. ... d-ra ehkon. nauk. – Kostroma, 2004.
8. Druker, P. Ehffektivnoe upravlenie. Ehkonomicheskie zadachi i optimal'nihe resheniya. – M., 2001.
9. Meskon, M. Osnovih menedzhmenta / M. Meskon, M. Aljbert, F. Khedouri. – M., 1992.
10. Mincberg, G. Strategicheskij process / G. Mincberg, B. Aljstrehnd, D. Lehmpel. – SPb., 2000.
11. Reyjnor, M. Strategicheskij paradoks. – M., 2009.
12. Marion, W. Bruce. The organization and performance of the U.S. food system / W. Bruce Marion. – Madison – Lexington: U.S. Dep. of agriculture University of Wisconsin, 1986.
13. Gorlov, S.M. Finansirovanie i kreditovanie seljkhoztovaroprodukteley v usloviyakh VTO // Vestnik universiteta. – M., 2012. – № 27.

Статья поступила в редакцию 22.02.14

УДК 330.322

Lazareva N.V., Fursov V.A. A BALANCED APPROACH IN THE STRATEGIC MANAGEMENT OF INDUSTRIAL ENTERPRISES. The paper reveals approaches to the management of material streams with the use of strategy maps, developed on the basis of the methodology of balanced scorecard.

Key words: management of material streams, strategy maps, balanced scorecard.

Н.В. Лазарева, д-р. эконом. наук, проф. каф. экономической теории и мировой экономики ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: darkabyss@mail.ru;
В.А. Фурсов, д-р. эконом. наук, проф. каф. экономики и технологии управления ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: fursov.va@mail.ru

СБАЛАНСИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СТРАТЕГИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ ПРОМЫШЛЕННЫМИ ПРЕДПРИЯТИЯМИ

В статье раскрываются содержание и подходы к управлению материальными потоками с использованием стратегических карт, разрабатываемых на основе методологии сбалансированной системы показателей.

Ключевые слова: управление материальными потоками, стратегические карты, сбалансированная система показателей.

В настоящее время актуальным вопросом экономического развития предприятий промышленности является усложнение экономических отношений на всех уровнях его функционирования, что заставляет экономику организаций децентрализовать ресурсы и приводит к периодическим ослаблениям конкурентного положения. В этом случае необходимо учитывать рыночные факторы внешней и внутренней среды, оказывающие не-

посредственное влияние на развитие промышленного предприятия. Переход к экономике знаний выявил несостоятельность фундаментальных основ промышленной конкуренции. Чтобы иметь возможность постоянно адаптироваться к меняющимся условиям рынка лучше, чем конкуренты, необходимо обосновать концептуальную и технологическую связь между стратеги-

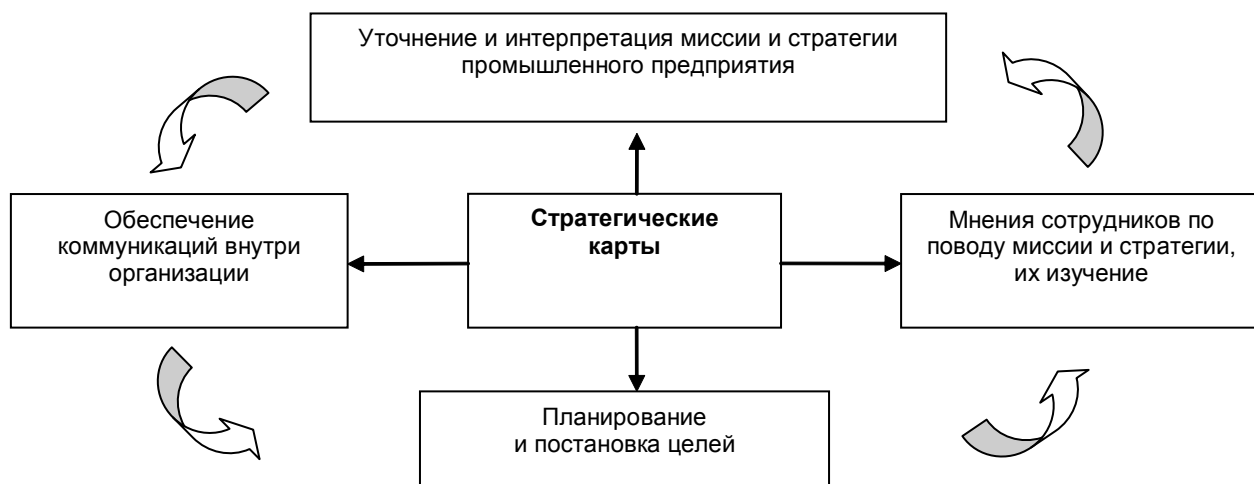


Рис. 1. Характеристика метода стратегических карт в модели Каплана и Нортон

ческими действиями и принятием управленческих решений, что достигается путем применения метода стратегических карт.

Получение прибыли на сегодняшний день не является первоочередной задачей промышленного предприятия [1]. Наиболее актуальными становятся нефинансовые цели: завоевание рынка, обеспечение конкурентных преимуществ, удержание клиентов и привлечение новых, создание высокой ценности для потребителя и репутации надежного партнера. Для того чтобы любые проблемы на предприятии можно было предупредить или устранить сразу после их появления, необходимы своевременные и достоверные показатели, которые позволили бы наиболее полно оценить эффективность работы промышленного предприятия в целом. Решением поставленной задачи, на наш взгляд, является метод стратегических карт. Он позволит существенно улучшить качество управления промышленным предприятием.

Первое ставшее широко известным описание метода стратегических карт принадлежит Р. Каплану и Д. Нортону, которые выделили четыре ключевых аспекта деятельности организации [2]: финансовый и внутрифирменный аспекты, аспекты клиента и инноваций, что позволяет одновременно контролировать реализацию целей во все четырех аспектах. Модель стратегических карт – есть процесс неразрывной последовательности действий (рис. 1).

Идея Д. Каплана и Р. Нортон легла в основу множества моделей, направленных на оценку эффективности деятельности предприятий промышленности во взаимосвязи с общей стратегией. Особо следует остановиться на модели стратегических карт Л. Мейселя, которая так же определяет четыре ключевых аспекта, по которым проводится оценка бизнеса организации (персонал, внутренние бизнес-процессы, клиенты, финансы).

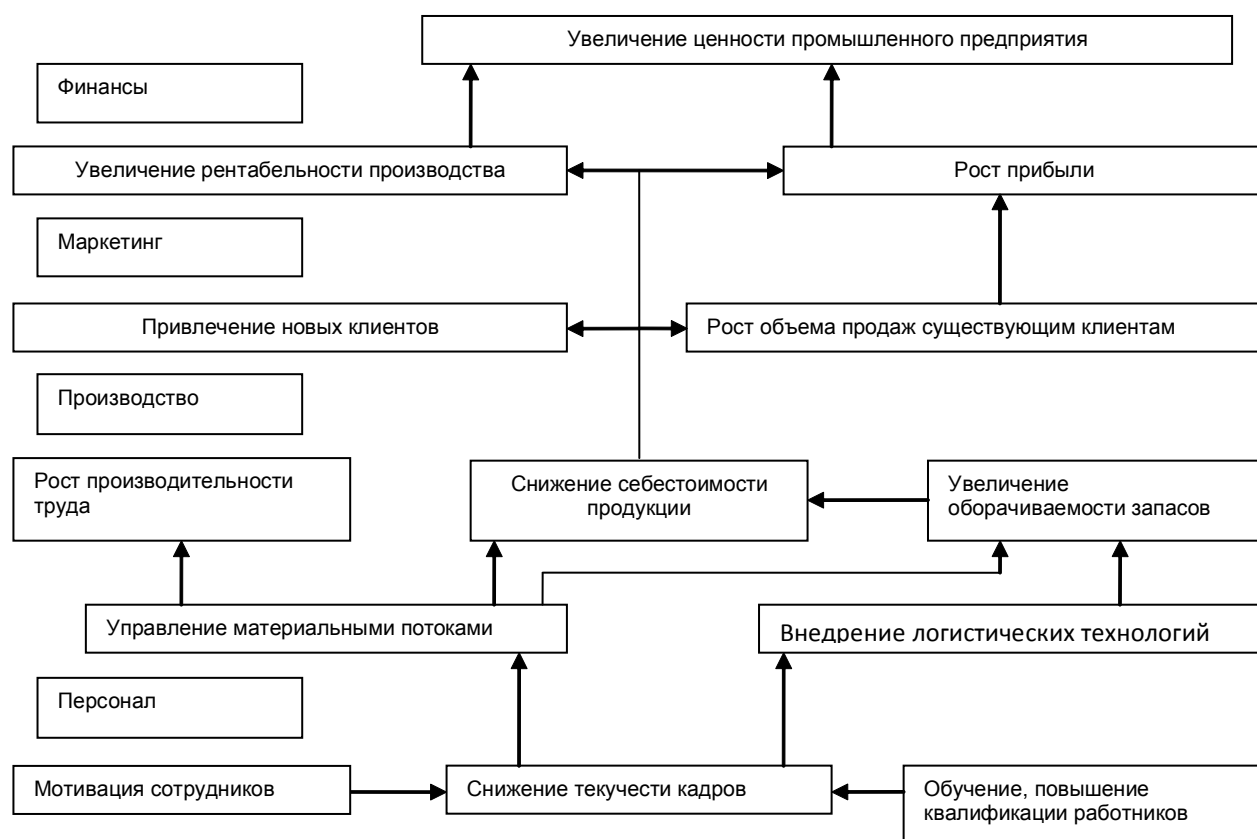


Рис. 2. «Дерево целей» промышленного предприятия, ориентированного на стратегию управления материальными потоками

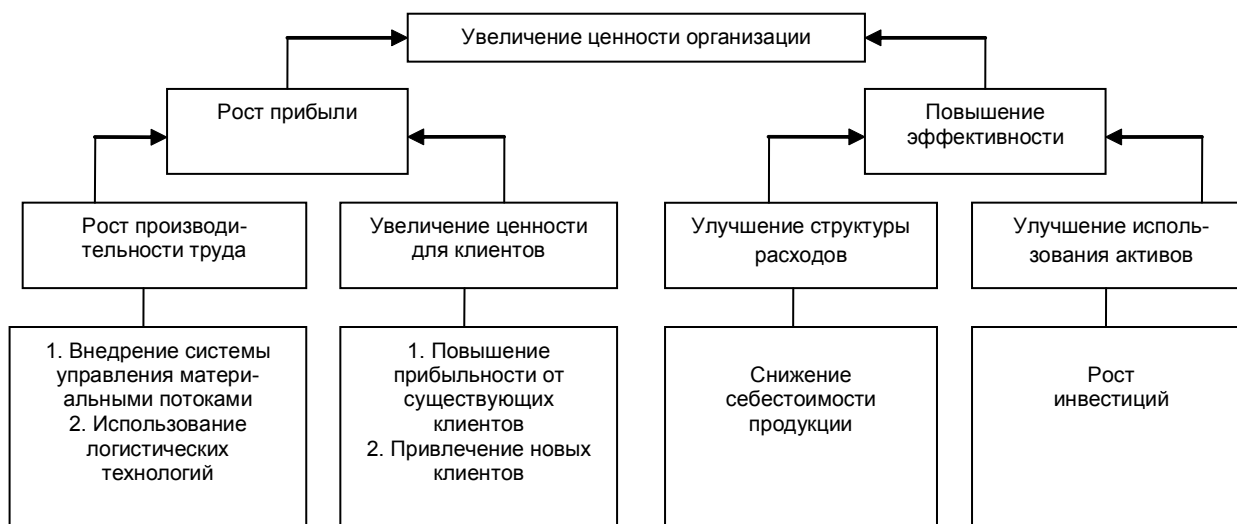


Рис. 3. Стратегическая карта промышленного предприятия, ориентированного на инновационную стратегию управления материальными потоками

Однако вместо аспекта обучения и экономического роста Л. Мейсель использует аспект трудовых ресурсов, в рамках которого оценке подлежат инновационная деятельность, обучение и подготовка персонала, совершенствование продукции, формирование базисной компетенции организации и корпоративной культуры. В целом его модель не слишком отличается от модели Р. Каплана и Д. Нортон.

К. Мак-Найр, Р. Линч и К. Кросс в своей модели «Пирамида деятельности компании», как и в ранее рассмотренных моделях, обосновывают основную идею ориентации на потребителя и выявления связи между общей стратегией организации и финансовыми показателями ее деятельности, дополненными еще несколькими коэффициентами нефинансового характера. Пирамида деятельности основывается на концепциях всеобщего управления качеством и промышленными разработками, а также учета затрат по видам деятельности в цепочке ценностей организации.

К. Адамс и П. Роберте предложили еще одну модель, которую они назвали EP²M (Effective Progress and Performance Measurement – оценка эффективности деятельности и роста). Согласно этой модели, эффективность деятельности промышленного предприятия необходимо оценивать в четырех направлениях: во внешней и внутренней среде, сверху вниз и снизу вверх в организационной иерархии. В соответствии с предложенной концепцией система оценки деятельности промышленного предприятия должна быть направлена не только на реализацию стратегии, но и на выработку корпоративной культуры, признающей постоянное движение вперед обычным стилем жизни.

Проанализировав вышеизложенное, можно сказать, что основная задача модели стратегических карт – представить характеристику всех существенных факторов, от которых зависит успех промышленного предприятия [3; 4].

Разработку стратегической карты промышленного предприятия целесообразно начинать с осознания и формирования структуры логически связанных причин явлений и их следствий (рис. 2).

Для промышленного предприятия особый интерес представляет этап «Производство», так как механизм оптимизации технологических процессов и роста производительности труда начинается на уровне внутренних бизнес-процессов деятельности предприятия, а результативность его осуществления оценивается лишь на последнем этапе реализации стратегии – финансовом.

Среди многообразия инновационных идей по реализации стратегии управления материальными потоками выделим: внедрение системы управления материальными потоками и использование логистических технологий. Их следствие обусловит ускорение оборачиваемости запасов, сокращение издержек на производство продукции, а значит, снижение себестоимости. В финансовом плане это означает повышение прибыли предприятия за счет возможности увеличения нормы прибыли в составе цены продукции и роста объема продаж из-за снижения цены на товар.

Причинно-следственные связи промышленного предприятия необходимо свести в стратегическую карту (рис. 3).

Этапы формирования ценности организации для клиентов и инвесторов, способы достижения поставленных целей и промежуточный результат, получаемый при их реализации, составляют архитектуру стратегической карты. Заметим, что на практике выгоды от совершенствования внутренних процессов, налаживания клиентских отношений, увеличение доходов и прибыли от инновационных проектов неоднородны в сроках их проявления и становятся заметны по пути продвижения «снизу вверх».

Таким образом, процесс создания стоимости (ценности) с применением системы управления материальными потоками и логистических технологий становится сбалансированным относительно краткосрочных и долгосрочных периодов, что обеспечивает устойчивый и непрерывный рост стоимости для акционеров и инвесторов. Это является эффективным мотивирующим инструментом для дальнейшего экономического роста промышленных предприятий и постоянного наращивания конкурентных преимуществ на рынке товаров и услуг.

Библиографический список

- Ольве, Н.-Г. Оценка эффективности деятельности компании: практическое руководство по использованию сбалансированной системы показателей / Н.-Г. Ольве, Ж. Рой, М. Веттер. – М., 2003.
- Каплан, Р. Стратегические карты. Трансформация нематериальных активов в материальные результаты / Р. Каплан, Д. Нортон. – М., 2005.
- Бережной, В.И. Стратегический менеджмент на транспорте: учеб. пособие / В.И. Бережной, А.В. Березовская, В.А. Фурсов, И.А. Цвиринько. – Ставрополь, 2010.
- Лазарева, Н.В. Современные технологии управления и инструментальный менеджмент на транспорте: монография / Н.В. Лазарева, В.А. Фурсов. – Ставрополь, 2011.

Bibliography

- Oljve, N.-G. Ocenka ehffektivnosti deyatel'nosti kompanii: prakticheskoe rukovodstvo po ispol'zovaniyu sbalansirovannykh sistem pokazateley / N.-G. Oljve, Zh. Roy, M. Vetter. – M., 2003.

2. Kaplan, R. Strategicheskie kartih. Transformaciya nematerialnihkh aktivov v materialnihe rezultatih / R. Kaplan, D. Norton. – M., 2005.
3. Bereznoy, V.I. Strategicheskiy menedzhment na transporte: ucheb. posobie / V.I. Bereznoy, A.V. Berezovskaya, V.A. Fursov, I.A. Cvirinjko. – Stavropolj, 2010.
4. Lazareva, N.V. Sovremenniye tekhnologii upravleniya i instrumentariy menedzhmenta na transporte: monografiya / N.V. Lazareva, V.A. Fursov. – Stavropolj, 2011.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 336.77

Yaryomenko N.N. **TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF HOUSING MORTGAGE LENDING IN RUSSIA.** In the work a comprehensive analysis of the main trends in the development of mortgage lending market in Russia, developed mechanisms of realization of interests of market participants are studied. Approximate calculation of the programs of mortgage lending is done. The main indicators of the availability of housing mortgage crediting are shown.

Key words: mortgage lending, economic interests, availability of housing, mortgage loans refinancing, public policy, mortgage programs, housing construction.

Н.Н. Яременко, ст. преп. каф. экономики и финансового права Филиала ФГБОУ ВПО «Российский гос. университет», г. Дедовск, E-mail: nataly_yaremenko@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИПОТЕЧНОГО ЖИЛИЩНОГО КРЕДИТОВАНИЯ В РОССИИ

В работе проведен комплексный анализ основной тенденции развития рынка ипотечного кредитования в России, выработаны механизмы реализации интересов участников рынка, произведен примерный расчет по программам ипотечного кредитования, выявлены основные показатели доступности жилья с помощью ипотечного кредитования.

Ключевые слова: ипотечное кредитование, экономические интересы, доступность жилья, рефинансирование ипотечных кредитов, государственная политика, ипотечные программы, жилищное строительство.

Субъекты ипотечного кредитования имеют различные цели и стремятся к удовлетворению собственных интересов. Ипотечный кредит предполагает мотивацию получателя на удовлетворение экономического интереса: строительство, приобретение жилья. Однако помимо интересов заемщика необходимо выделить интерес кредитора – извлечение прибыли, который несет риск, связанный с не возвратом кредита или процентов по нему. Возникает вероятность неудовлетворения экономических интересов кредитора. Появляются противоречия экономических интересов, которые присущи экономическим отношениям. Главную роль согласования интересов субъектов ипотечного кредитования отведено государству, как гаранту обеспечения взаимодействия всех участников рынка.

Механизмами реализации интересов участников рынка являются:

1. Создание условий для развития ипотечного кредитования во всех регионах РФ, формирование государственной политики обеспечения жильем социально не защищенных слоев населения.
2. Совершенствование административно-правовых норм, регулирующие взаимодействие кредиторов и заемщиков, налоговые льготы, предоставление субсидий.
3. Рефинансирование ипотечных кредитов в виде целевых кредитов и выпуска ипотечных ценных бумаг.
4. Стимулирование развития социальных программ ипотечного кредитования, ориентированные на отдельные категории граждан.

В целях стимулирования предложения жилья на ипотечные кредиты необходимо предоставление кредитных ресурсов для застройщиков по сниженным процентным ставкам на цели строительства жилья эконом-класса в объемах, соответствующих спросу граждан.

Государством активно ведется работа по совершенствованию механизма реализации интересов участников рынка ипотечного кредитования и меры по повышению доступности жилья. В частности, целевая программа «Жилище», главная цель которой – комплексное решение проблем перехода к функционированию и развитию жилищной сферы, обеспечение доступности жилья для граждан.

Согласно анализу материалов обзоров рынка недвижимости, наибольший интерес для финансирования представляет собой рынок эконом-класса Москвы и регионов. Данный сегмент обеспечивает наибольший спрос, на рынке. Элитное жилье и жилье бизнес-класса считается менее инвестиционно привлекательным из-за более длительных сроков окупаемости проектов.

Спрос на ипотечные кредиты имеет устойчивые тенденции к росту. Объем рынка ипотечного кредитования постоянно растет. По мнению аналитиков, ежегодный прирост рынка ипотечного кредитования в краткосрочной перспективе будет составлять не менее 20%.

Для значительного повышения доступности жилья является влияние на предложение более дешевого жилья, путем стимулирования масштабного строительства. Увеличение темпов строительства в свою очередь положительно влияет на возможность приобретения жилья. Увеличивается инвестиционная привлекательность страны, экономических показателей, что позволяет поддержать рост доходов населения страны.

На сегодняшний день уже принят целый ряд пакет законов (Жилищный кодекс, Градостроительный кодекс, Закон «Об ипотеке (залоге недвижимости)», Закон «О жилищных накопительных кооперативах» и т.д.), направленных на создание рынка доступного жилья, развитие ипотеки и механизмов финансирования строительства, а также финансовых инструментов для привлечения инвестиций в сферу недвижимости.

Коэффициент доступности жилья – это величина, которая позволяет оценить, за сколько лет семья со средним доходом сможет накопить на покупку квартиры, если все свои средства направит только на приобретения жилья. Данный показатель отражает фактически сложившееся соотношение между средними ценами на жилье и средними доходами. Во всем мире принято считать жилье доступным, если коэффициент не превышает 3 лет. Менее доступным жилье при коэффициенте от 3 до 4 лет. Приобретение жилья осложнено при коэффициенте от 4 до 5 лет. Недоступно, при коэффициенте более 5 лет [1].

По данным аналитического агентства недвижимости RWAY, в августе 2013 г коэффициент доступности жилья по РФ в целом составляет 4,48 г (на первичном рынке), 5,12 (на вторичном рынке). В Северо-западном Федеральном округе показатель составляет 6,16 г, Сибирском ФО – 5,27. Наименьший показатель наблюдается в Северо-Кавказском ФО – 2,68 г. В г. Санкт-Петербурге – 7,48 г. Москве – 6,14 г.

По данным Центробанка и Росстата эксперты Рейтингового агентства «РИА рейтинг» (Группа РИА Новости) опубликовали рейтинг регионов России по доступности приобретения жилья по ипотеке (таблица 1) [2].

Первые пять лидирующих позиций по размеру площади доступной по ипотеке квартиры занимают Ямало-Ненецкий авт. округ, Магаданская область, Мурманская область, Ханты-Мансийский авт. округ Югра, Тюменская область. Лидером признан Ямало-Ненецкий авт. округ с 128,7 кв.м площади доступной по ипо-

Таблица 1

Рейтинг регионов по доступности жилья с помощью ипотечного кредитования

| Номер региона | Наименование региона | Площадь доступной по ипотеке квартиры, кв.м | Средняя ставка по жилищным кредитам, % | Средняя стоимость 1 кв.м., тыс. руб. | Среднегодовая номинальная начисленная заработная плата, тыс. руб. |
|---------------|----------------------------------|---|--|--------------------------------------|---|
| 1 | Ямало-Ненецкий авт. округ | 128,7 | 12,2 | 45,1 | 64 |
| 2 | Магаданская область | 95,6 | 13,3 | 46,3 | 51,1 |
| 3 | Мурманская область | 87,9 | 12,2 | 37,1 | 36,3 |
| 4 | Ханты-Мансийский авт. округ Югра | 80 | 12,5 | 54,7 | 51,1 |
| 5 | Тюменская область | 79,2 | 12,7 | 51,4 | 47,4 |
| ...62 | Московская область | 38 | 12,9 | 74,5 | 32,3 |
| ...71 | г. Санкт-Петербург | 36,9 | 12,6 | 80,9 | 33,2 |
| ...82 | г. Москва | 28,6 | 12,8 | 163,1 | 47,9 |
| | В среднем по РФ | 47,4 | 12,6 | 46 | 26,8 |

теке квартиры. Московская область заняла лишь 62 позицию и обладает показателем в 38 кв.м. доступности жилья по ипотеке. Санкт-Петербург занял 71 место в рейтинге – 36,9 кв.м. Москва на 82 месте – 28,6 кв.м. В среднем по стране отмечается 47,4 кв. м доступности жилья по ипотеке.

Самая большая средняя стоимость 1 кв.м. отмечается в г. Москве. Она составляет 163,1 тыс. руб. Средняя стоимость по всей РФ – 46 тыс. руб.

Далее произведен расчет ежемесячных сумм выплат по ипотечному кредиту, который предоставлен на 15 лет, сумма которого составляет либо 70%, либо 80% от стоимости квартиры и погашение которого осуществляется на протяжении всех 15-ти лет ежемесячными аннуитетными платежами. Расчет проведен для квартиры общей площадью 54 кв.м, исходя из средней по Москве стоимости за 1 кв. на первичном рынке жилья, которая составляет около 6.500.000 руб.

Намеренно взяты ипотечные программы банков, достаточно близкие по условиям, являющиеся наиболее типичными на рынке современного ипотечного кредитования, а именно со сроком кредитования – 15 лет и суммой кредита, составляющей 70-80% от стоимости приобретаемого жилья. Программы банков различаются величиной процентной ставки. Следует отметить, что на самом деле процентная ставка по ипотечному кредиту колеблется даже в рамках одного банка, например, в зависимости от уровня подтвержденных доходов заемщика и некоторых других условий. Тем не менее, были выделены несколько наиболее типичных условий современного ипотечного кредитования. Расчет сумм кредита и сумм к погашению осуществлен в рублях.

Расчет выглядит так:

сумма погашения кредита = сумма кредита / срок пользования (мес.)

процент за кредит = сумма кредита X % / 12 (мес.)

суммарный платеж = сумма погашения кредита + процент за кредит

и представлен в таблице 2.

Из таблицы наглядно видно, что рассчитанные суммы ежемесячных аннуитетных выплат в счет погашения обязательств по ипотечному кредиту, составляющему 70-80% от стоимости приобретения двухкомнатной квартиры площадью 54 кв. м, колеблются от 4.200.000 рублей до 12.330.000 рублей. В соответствии с российским законодательством платежи в счет погашения ипотечного кредита не должны превышать 30% от совокупного дохода семьи. Это означает, что воспользоваться ипотечным кредитом смогут семьи, чей ежемесячный совокупный доход близок к 206.254 руб.

Если взять среднестатистическую семью, в которой работающими являются двое взрослых, то средняя заработная плата в расчете на одного взрослого должна составлять около 103.127 руб. Средняя заработная плата в России, как свидетельствует статистика, существенно ниже. По данным Росстата она составляет 27.339,4 руб.

Введение эффективного работающего рынка ипотечного жилищного кредитования возможно только при активной поддержке государства. Именно государство разрабатывает и внедряет программы федерального назначения. От того, насколько грамотно осуществляется государственная политика в сфере ипотечного жилищного кредитования, во многом зависит успешная реализация той или иной схемы.

В России стандартизация условий выдачи, рефинансирования и сопровождение ипотечных кредитов осуществляет Агентство по ипотечному жилищному кредитованию (АИЖК)

Одним из методов проведения экономической политики развития системы ипотечного кредитования относят государственную стандартизацию условий выдачи и рефинансирования ипотечных кредитов.

В России стандартизация условий выдачи, рефинансирования и сопровождение ипотечных кредитов осуществляет Агентство по ипотечному жилищному кредитованию (АИЖК). Стандарты АИЖК устанавливают требования к основным участникам ипотечного кредитования, основным параметрам ипотечных кредитных сделок, предмету залога, страховому обеспечению

Таблица 2

Приблизительный расчет сумм ипотечного кредита и сумм выплат заемщика

| | Сбербанк | ВТБ | Газпромбанк |
|--|---------------|---------------|---------------|
| Процентная ставка, % | 12,75 | 12,15 | 12,95 |
| Срок кредита | 15 лет | 15 лет | 15 лет |
| Условная рыночная стоимость квартиры в г. Москве (площадь 54 кв.м), руб. | 6.500.000 | 6.500.000 | 6.500.000 |
| Первоначальный взнос, % | 20 | 30 | 20 |
| Первоначальный взнос, руб. | 1.300.000 | 1.950.000 | 1.300.000 |
| Сумма кредита, руб. | 5.200.000 | 4.550.000 | 5.200.000 |
| Месячная сумма выплат заемщика, руб. | 64.959,94 | 55.047,05 | 65.621,61 |
| Годовая сумма выплат заемщика, руб. | 779.519,30 | 660.570,05 | 787.459,27 |
| Общая сумма выплат заемщика, руб. | 11.692.789,51 | 9.908.550,72 | 11.811.889,10 |
| Итого стоимость квартиры для заемщика, руб. | 12.992.789,51 | 11.858.550,72 | 13.111.889,1 |

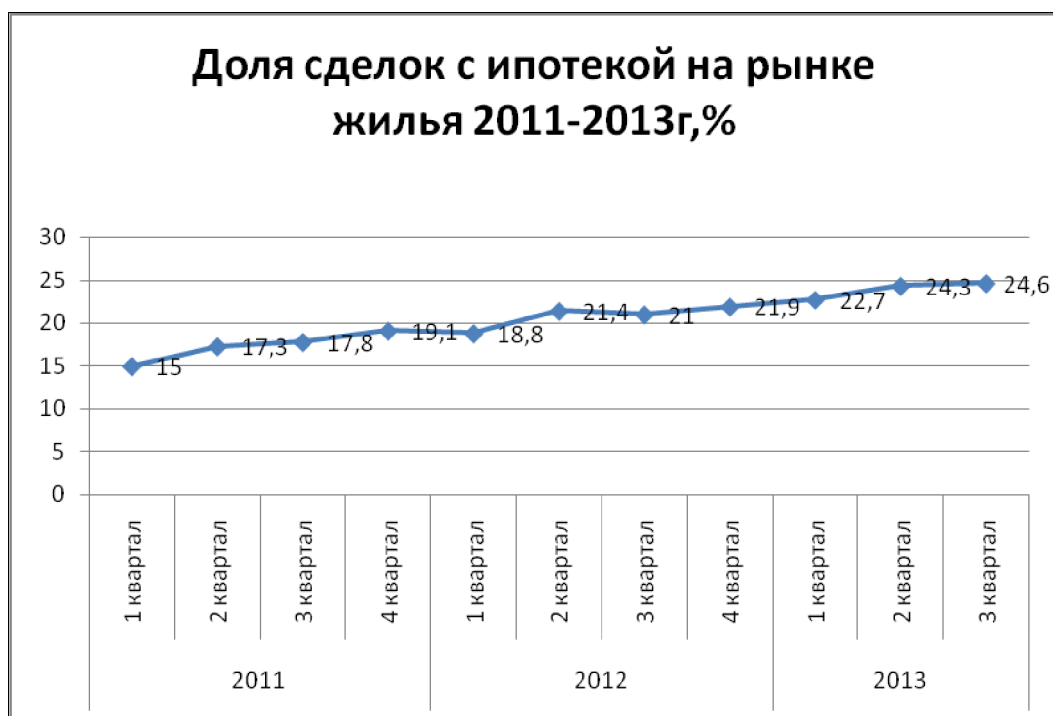


Рис. 1. Доля сделок с ипотекой на рынке жилья 2011 – 2013 гг.

сделок, программе социальной поддержке населения субъекта Российской Федерации, договорам, заключаемым в процессе оформления ипотечной сделки.

В Российской Федерации внедряются программы, национальные проекты в рамках Федеральной Государственной Целевой программы «Жилище»: «Доступное жилье», «Обеспечение жильем молодых семей», «Военная ипотека». Данные программы и национальные проекты позволяют охватить населения России и сделать доступным покупку недвижимости.

Просрочка по ипотеке в целом по рынку находится на стабильно низком уровне. Специалисты связывают это с качеством ипотечных портфелей банков и ростом объемов выданных кредитов.

По данным АИЖКХ объем ипотечных кредитов, выданных на первичном рынке, постепенно растет. Доля продаж недвижимости с привлечением ипотеки на первичном рынке значительно выше, чем на вторичном и составляет порядка 60% от общего объема продаж застройщика. Государство заинтересовано в развитии строительной отрасли страны, именно поэтому большая часть программ направленно на поддержку ипотечного кредитования на данном сегменте рынка.

Законопроект «О дополнительных мерах поддержки молодых семей» в рамках исполнения федеральной целевой про-

граммы «Жилище» дает возможность молодым родителям получить льготный кредит на приобретение или строительство жилья, получение жилищной субсидии по ставке не более 5% годовых. Безусловно, большинство молодых семей не могут решить вопрос с жильем из-за дорогой стоимости кредита. Цены на жилье слишком разнятся с уровнем доходов данной категории населения. Многодетным семьям компенсируется государством 40% средней стоимости жилья, а также 20% ипотечного кредита. Решение об оказании помощи многодетным семьям будут принимать местные органы самоуправления.

Средства «Материнского капитала» за рождение второго ребенка принимаются в качестве оплаты по ипотечному кредиту.

Программы для молодых специалистов (работников учреждений здравоохранения, социальной сферы, спорта, образования, культуры) рассчитаны для граждан в возрасте менее 35 лет, непрерывный стаж работы которых должен составлять не менее одного года. Субсидия для данной категории предусмотрена в виде пониженных ставок и специальных условий кредитования.

По программам ипотечного кредитования АИЖК для молодых учителей ставка составила 8,5%, ученых 10-10,5%, обладатели «Материнского капитала» 7,65-12,5%. Компенсация затрат государством для молодых ученых из средств федерального бюджета составила 2,4 млрд. рублей.

Таблица 3

Динамика рынка ипотечного жилищного кредитования в РФ по данным на 01.11.13

| Показатели | | С 01.01 по 01.11 2011 г. | С 01.01 по 01.11 2012 г. | С 01.01 по 01.11 2013 г. | Темп прироста показателя 2013 г. от 2011 г. | Темп прироста показателя 2013 г. от 2012 г. |
|---|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|---|
| Количество выданных ипотечных жилищных кредитов, шт. | | 392752 | 554968 | 639005 | 62,6 | 15,1 |
| Объем выданных ипотечных жилищных кредитов, млн. руб. | | 536919 | 801304 | 1042116 | 94 | 30 |
| Объем задолженности по ипотечным кредитам, млн. руб. | всего | 1376568 | 1867416 | 2480642 | 80,2 | 32,8 |
| | Из них просроченная, млн. руб. | 44369 | 44659 | 40210 | -9,3 | -9,9 |
| Средневзвешенный срок, лет | В рублях | 15,2 | 14,9 | 14,7 | -3,2 | -1,3 |
| | В иностранной валюте | 12,9 | 11,6 | 12,7 | -1,5 | 9,4 |
| Средневзвешенная ставка, % | В рублях | 12 | 12,2 | 12,6 | 5 | 3,2 |
| | В иностранной валюте | 9,4 | 9,7 | 9,5 | 1,06 | -2,06 |

Таблица 4

Показатели рынка ипотечного жилищного кредитования по данным на 01.11.13

| | Количество выданных ипотечных жилищных кредитов, шт. | Объем выданных ипотечных жилищных кредитов, млн. руб. | Объем задолженности по ипотечным кредитам, млн. руб. | | | Средневзвешенный срок, лет | | Средневзвешенная ставка, % | |
|-------------------------------------|--|---|--|--------------------------------|------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|
| | | | всего | Из них просроченная, млн. руб. | % от всего | В рублях | В иностранной валюте | В рублях | В иностранной валюте |
| Российская Федерация | 639005 | 1042116 | 2480642 | 40210 | 1,62 | 14,7 | 12,7 | 12,6 | 9,5 |
| Центральный Федеральный округ | 145688 | 312563 | 735943 | 21888 | 2,97 | 14,3 | 12,6 | 12,6 | 9,5 |
| Северо-западный федеральный округ | 63593 | 114894 | 270324 | 3093 | 1,14 | 14,2 | 10 | 12,5 | 9,4 |
| Южный федеральный округ | 46870 | 68824 | 157144 | 2371 | 1,5 | 15,5 | 17,4 | 12,6 | 9,4 |
| Северо-кавказский федеральный округ | 14539 | 21610 | 4846 | 698 | 14,4 | 15,7 | 14,4 | 12,5 | 9,8 |
| Приволжский федеральный округ | 163616 | 200706 | 439684 | 4641 | 1,05 | 14,8 | 17,3 | 12,6 | 9,7 |
| Уральский федеральный округ | 75072 | 127670 | 347293 | 2924 | 0,84 | 15,3 | 11,7 | 12,4 | 9,7 |
| Сибирский федеральный округ | 103425 | 145783 | 360509 | 4006 | 1,1 | 14,7 | 18,8 | 12,6 | 8,7 |
| Дальневосточный федеральный округ | 26202 | 5006 | 120999 | 589 | 0,48 | 14,7 | 12,5 | 12,5 | 9,3 |

В размере 0,5% с августа 2013 г. АИЖК вывело вычет из процентной ставки по ипотеке для сотрудников оборонно-промышленного комплекса.

В 2014-2016 г. предусмотрено 245,2 млрд. рублей из федерального бюджета для военнослужащих, участников ипотечного кредита или целевого жилищного займа.

Ипотечный кредит на приобретение квартиры на стадии строительства военнослужащие могут оформить по ставке от 11,5% годовых. При этом ставка не зависит от срока кредитования, суммы первоначального взноса и возраста военнослужащего. После оформления закладной на готовую квартиру размер процентной ставки снижается на 2 процентных пункта.

Региональными целевыми программами для граждан нуждающихся в улучшении жилищных условий установлены меры по поддержке граждан. Ставки по ипотеке установлены в пределах 7,65%-9,5%.

В целом государством из средств федерального бюджета для поддержания отдельных категорий граждан в 2014-2016 г. выделено 1,26 трлн. рублей.

По данным ЦБ на 01.07.13 г. количество кредитных организаций в РФ, предоставляющих ипотечные жилищные кредиты по сравнению с 01.07.12 г. увеличилось на 5 (660 организаций) и составляют 665. В Центральном Федеральном Округе доля кредитных организаций от общей численности в РФ составляет 55,4%, в Северо-Западном – 8,42%, Южном – 5,71%, Северо-Кавказском – 1,35%, Приволжском – 13,6%, Уральском – 6,01%, Сибирском – 6,4%, Дальневосточном – 2,85%. Следует отметить, что преобладающая доля участников рынка жилищного ипотечного кредитования в ЦФО 85,9% приходится на г. Моск-

ва, Московская область составляет всего лишь 2,43% рынка [3].

По данным ежеквартальных аналитических отчетов о рынке жилья и ипотечного кредитования (рис. 1), примерно четвертая часть всех объектов жилищного строительства приобретается с использованием ипотечного кредитования (24,6%). Данный показатель растет. Доля сделок с ипотекой на рынке жилья увеличилась на 38%, сравнивая показатели за аналогичный период 2011 г.

По данным ОАО «АИЖК» на 01.11.13 г. выдано 639.005 ипотечных кредитов, что на 15,1% больше, чем в аналогичном периоде 2012 г., и на 62,6% больше, чем в аналогичном периоде 2011 г. На сумму 1042116 млн. рублей (на 30% от показателей 2012 г. за аналогичный период), и на 94% по сравнению с 2011 г. (таблица 3) [4].

Объем задолженности по ипотечным жилищным кредитам составил 2480642 млн рублей, что на 32,8% больше, чем в 2012 г. и на 80,2% в 2011 г. за аналогичный период. Количество просроченной задолженности уменьшилось на 9,9%, по сравнению с 2012 г. и на 9,3% в 2011 г. за тот же период наблюдения.

Средневзвешенный срок кредитования в рублях уменьшился на 1,3% , чем в 2012 г. и на 3,2% от показателей 2011 г. за аналогичный период и составил 14,7 года. Средневзвешенный срок кредитования в иностранной валюте, напротив увеличился на 9,4% по сравнению с 2012г и составил 12,7 года, в то время как с 2011 г. уменьшился на 1,5%.

Средневзвешенная ставка по ипотечным жилищным кредитам составила 12,6% (в рублях) и 9,5% (в иностранной валюте). Рассматривая региональный аспект, следует обратить вни-

Доля выданных ипотечных жилищных кредитов РФ (региональный аспект)

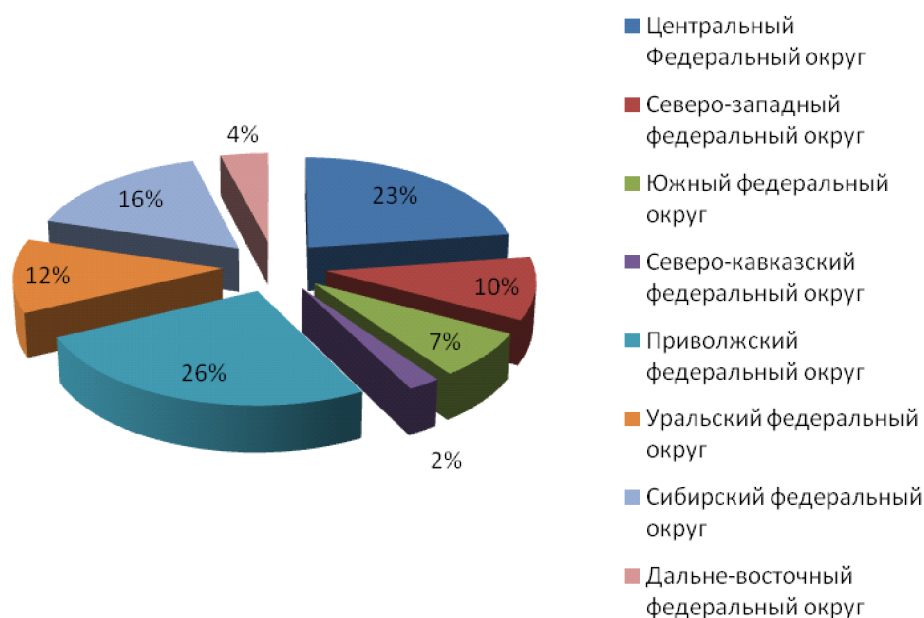


Рис. 2. Доля выданных ипотечных кредитов в РФ

Доля объема выданных ипотечных жилищных кредитов РФ (региональный аспект)

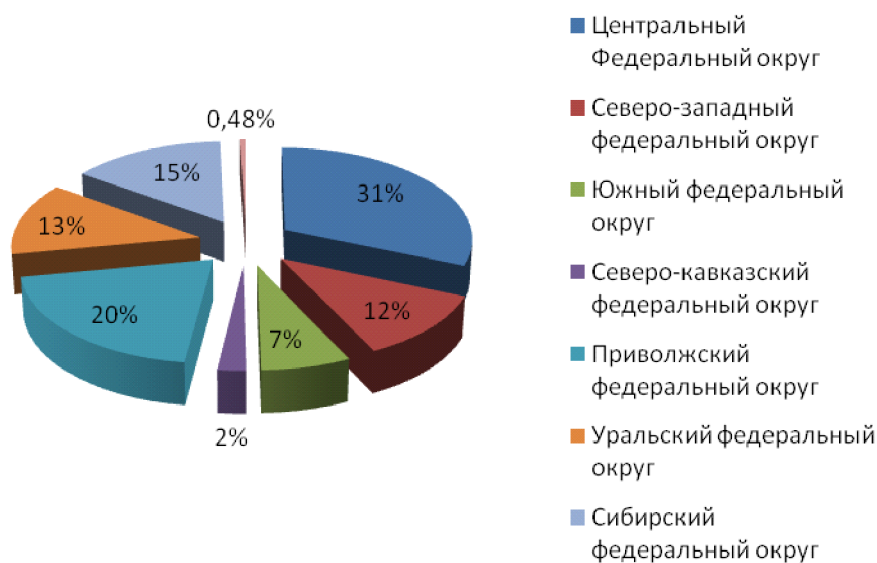


Рис. 3. Доля выданных ипотечных кредитов в РФ, млн. руб.

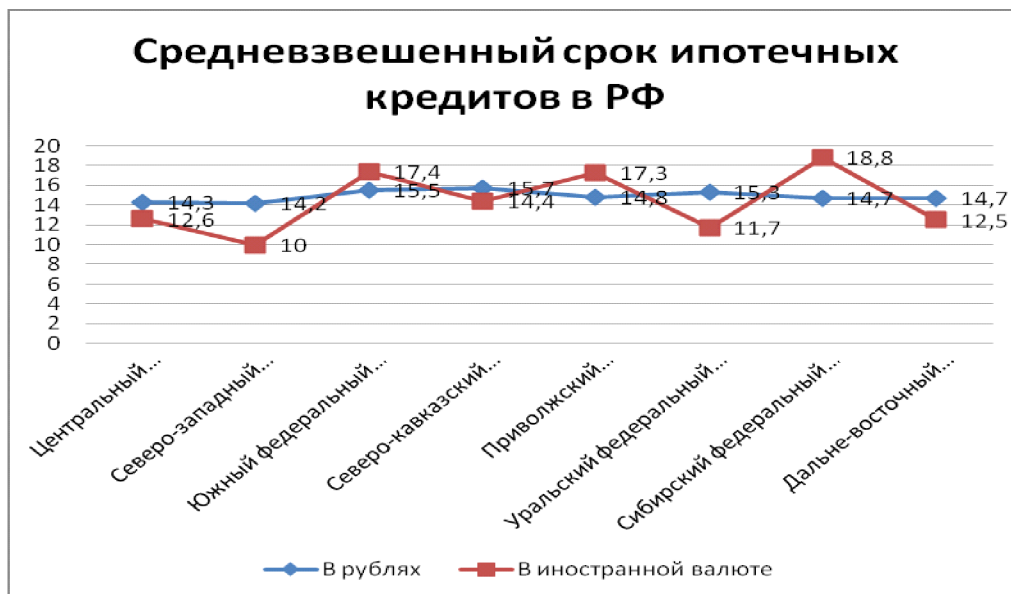


Рис. 4. Средневзвешенный срок ипотечных кредитов в РФ

мания на лидирующие позиции по количеству выданных ипотечных кредитов (таблица 4).

Всего на 01.11.13 г. в РФ выдано 639.005 ипотечных кредитов. Из них в Приволжском федеральном округе выдано 26% кредитов от общей численности в РФ, что составило 163616 шт. (рис. 2.) Центральный федеральный округ занимает вторую позицию и составляет 23% (145688 шт.), затем следует Сибирский федеральный округ 16% (103425 шт.). Наименьшее значение имеет Северо-кавказский федеральный округ – 2% (14539 шт.).

Сумма выданных ипотечных кредитов в РФ составляет 1042116 млн. рублей (рис. 3). Из них 31% от общей численности составляет Центральный федеральный округ (312563 млн. руб.), 20% (200706 млн. руб.) Приволжский федеральный округ, Сибирский федеральный округ – 15% (145783 млн. руб.). Наименьшее значение 0,48% от суммы всех выданных ипотечных кредитов в РФ занимает Уральский федеральный округ и составляет 127670 млн. руб.

Задолженность по ипотечным кредитам в целом по РФ составляет 2480642 млн., руб., из нее 1,62% (40210 млн. руб.) со-

ставляет просроченная задолженность. Наибольшая сумма задолженности в Центральном федеральном округе (735943 млн. руб.) – 30% от общей суммы задолженности по стране. Приволжский федеральный округ (439684 млн. руб.) – 18%, Сибирский федеральный округ (360509 млн. руб.) – 15% от общей численности задолженности, что в два раза меньше, чем в Центральном федеральном округе. Замыкает позиции 0,19% Северо-кавказский федеральный округ (4846 млн. руб.).

Средневзвешенный срок ипотечных кредитов в РФ составляет 14,7 лет (в рублях) и 12,7 года (в иностранной валюте) (рис. 4.). Размер средневзвешенного срока по ипотеке в рублях по федеральным округам изменяется не значительно и распределен следующим образом. Наибольший показатель 15,7 лет наблюдается в Северо-Кавказском федеральном округе, наименьший 14,2 года в Северо-западном федеральном округе. В иностранной валюте: наибольший показатель показывает Сибирский федеральный округ 18,8 года, наименьший наблюдается в Северо-западном федеральном округе 10 лет.

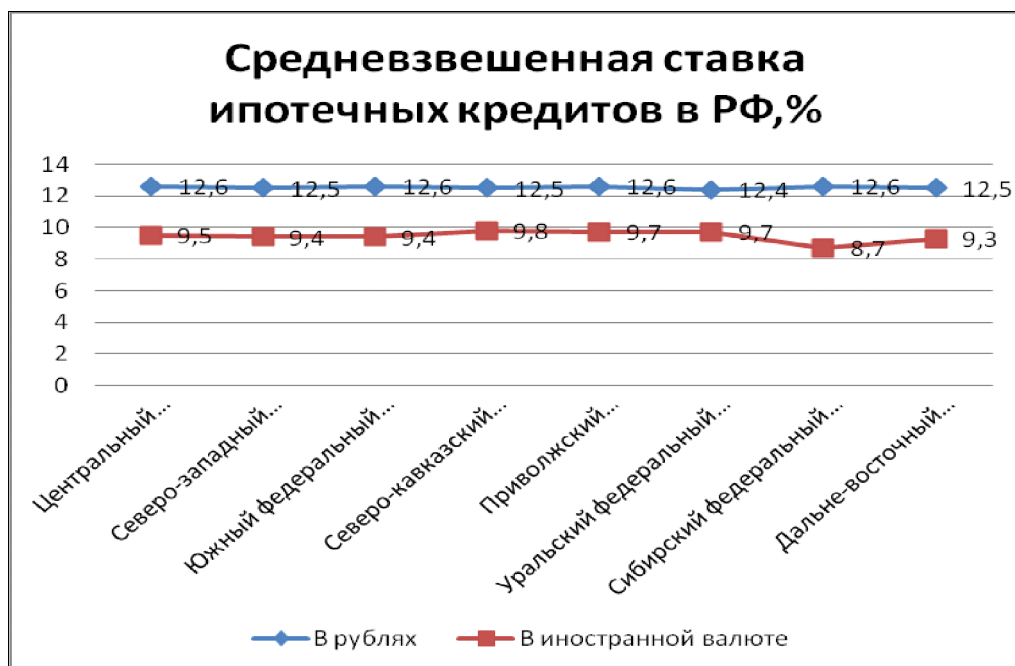


Рис. 5. Средневзвешенная ставка ипотечных кредитов в РФ (%)



Рис.6. Доля рефинансированных кредитов АИЖК, выданных многодетным семьям

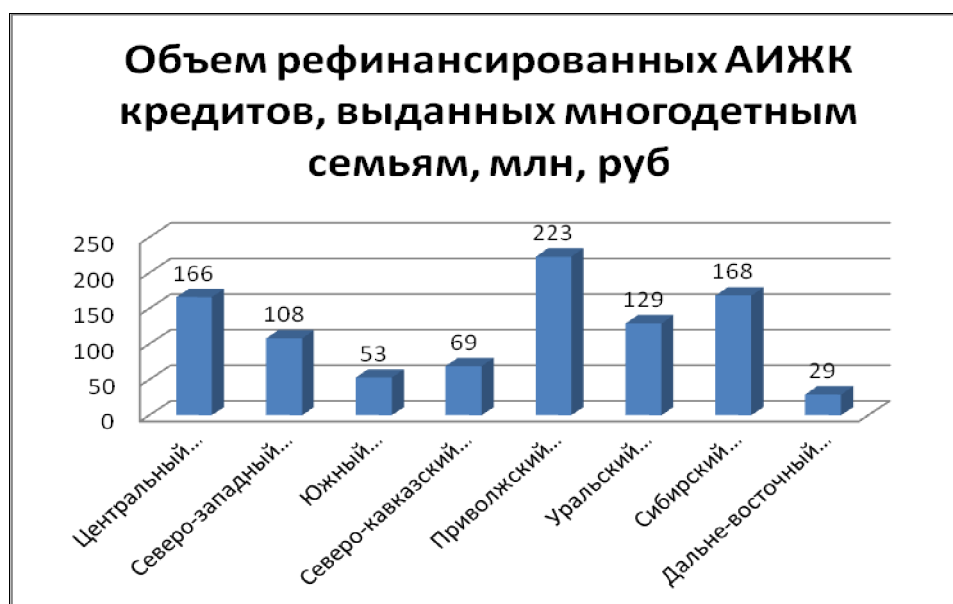


Рис. 7. Объем рефинансированных кредитов АИЖК, выданных многодетным семьям

Анализируя средневзвешенную ставку ипотечных кредитов в РФ в рублях можно отметить, что общий показатель изменяется не значительно и варьирует в пределах 12,4-12,6% по всей территории страны (рис. 5). Средневзвешенная ставка в иностранной валюте также не претерпевает существенных колебаний. Лишь Сибирский федеральный округ имеет 8,7%, что на 0,85% меньше средневзвешенной ставки на все территории страны.

Количество рефинансированных кредитов АИЖК по данным на 01.11.13 г. составляет 22775 шт., что на 37,8 % ниже, чем за аналогичный период в 2012 г. (36650 шт.). Наблюдается снижение показателя, сравнивая данные 2010-2012 годов на 5,8%.

Рассматривая динамику показателей рефинансирования АИЖК, можно отметить следующее. Прирост объема рефинансирования за 20110-2012 составляет 11,4%. Объем рефинанси-

рования на 01.11.13 г. составляет 37451млн. руб., на 23% объема меньше, чем за аналогичный период 2012 г. (49069 млн. руб.).

Средневзвешенный срок рефинансирования уменьшился на 10,9% сравнивая показатель с аналогичным периодом 2012 г. (16,5%) и составляет на данный момент 14,7%. Средневзвешенная ставка по рефинансированным кредитам в рублях – 11,09%. темп роста данного показателя с 2010-2012 г уменьшился и составляет 97,4%. Если посмотреть динамику к предыдущему периоду, средневзвешенная ставка превышает на 4,7% показатель 2012г (10,59%) за аналогичный период.

За десять месяцев 2013г АИЖК рефинансировало 640 кредитов многодетным семьям на общую сумму 994 млн. рублей.

По приведенным данным видно, что 27% приходится на долю Приволжского федерального округа (173) по количеству

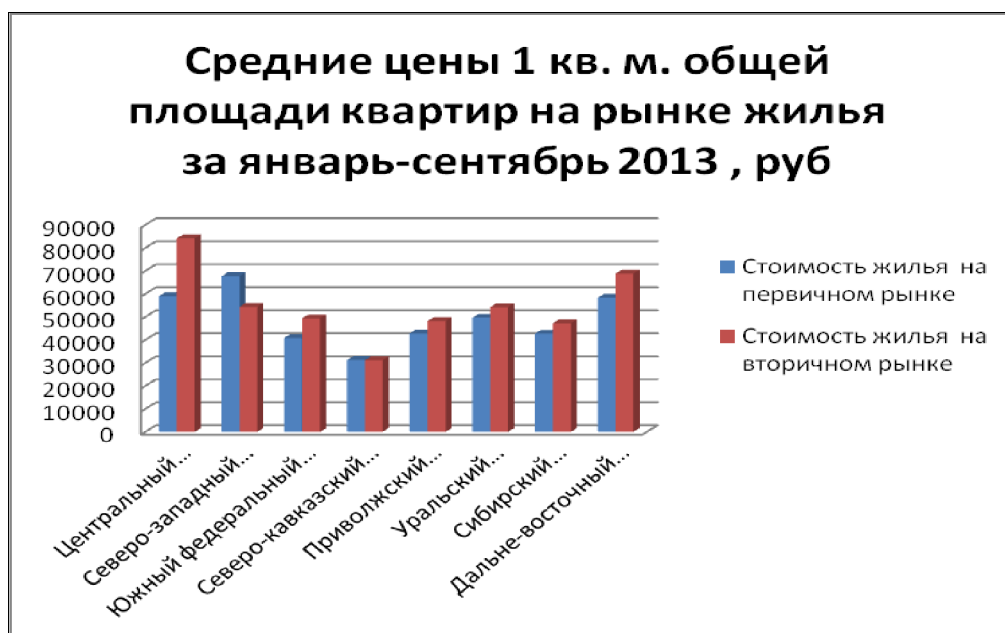


Рис. 8. Средние цены 1 кв. м. общей площади квартир на рынке жилья

рефинансированных кредитов, выданных многодетным семьям от 640 шт. по всей РФ (рис. 6). Сибирский федеральный округ (110) – 17% от общей численности, на третьем месте с 16% располагается Центральный федеральный округ (99). Далее идет Уральский федеральный округ – 14% (91), Северо-Западный округ – 11% (72), 7% Северо-кавказский федеральный округ (45), 6% Южный федеральный округ (35) и замыкает Дальневосточный федеральный округ – 2 % (15).

По объему рефинансирования АИЖК кредитов (рис. 7), выданных многодетным семьям лидирует Приволжский федеральный округ 223 млн. рублей, что составляет 22,4% от общего объема рефинансирования в РФ по кредиту, выданным многодетным семьям. Далее (16,9%) с 168 млн. идет Сибирский федеральный округ, за ним не значительно отстает по данному показателю Центральный федеральный округ -166 млн. рублей (16,7% от общей численности данного показателя в РФ). Наименьший показатель наблюдается в Южном федеральном округе – 53 млн. рублей (5,3%).

По данным ежеквартальных аналитических отчетов АИЖК, средняя стоимость 1 кв. м. общей площади квартир на первичном рынке жилья в январе – сентябре 2013 г. в РФ составляет 49959 рублей. Рассматривая федеральные округа, стоит отметить: самый большой показатель стоимость жилья на первич-

ном рынке находится в Северо-западном федеральном округе – 67696 руб. (рис. 8). За ним идет показатель Центрального федерального округа – 58968 руб. Наименьший показатель наблюдается в Северо-Кавказском федеральном округе, где показатель средней стоимости 1 кв. м. на рынке жилья составляет 31202 руб.

На вторичном рынке средняя стоимость 1 кв. м по РФ составляет 56247 руб., что на 112,5% средней стоимости 1 кв. м на первичном рынке. В региональном аспекте наибольший показатель наблюдается в Центральном федеральном округе страны – 84159 руб.. Вторую позицию занимает Дальне-восточный федеральный округ – 68774 руб., от лидера он отстает на 18%. Далее идет Северо-западный федеральный округ 54374 руб. Не значительно на 0,25% от Северо-западного отстает Уральский федеральный округ – 54234 руб. Приволжский федеральный округ составляет 48144 руб. Сибирский федеральный округ – 47221 руб., и в Северо-кавказском федеральном округе – 31137 руб.

В условиях рыночной экономики усилия государства направлены на стимулирование развития финансирования различных ипотечных программ. Решимость власти сделать ипотеку более доступной и массовой в последнее время не вызывает сомнений.

Библиографический список

1. Невинная, И. Недвижимость: что значит доступное жилье // Российская газета. – № 204(6180).
2. Рейтинговое агентство «РИА Рейтинг» (группа РИА Новости) [Э/р]. – Р/д: www.riarating.ru
3. Центральный банк РФ [Э/р]. – Р/д: www.cb.ru
4. Агентство по ипотечному жилищному кредитованию (АИЖК), ежеквартальные аналитические отчеты о рынке жилья и ипотечного кредитования за 3й квартал 2013 г., за 4 квартал 2012 г., за 4 квартал 2011 г. [Э/р]. – Р/д: www.ahml.ru

Bibliography

1. Nevinnaya, I. Nedvizhimostj: chto znachit dostupnoe zhilje // Rossijskaya gazeta. – № 204(6180).
2. Reytingovoe agentstvo «RIA Reyting» (gruppa RIA Novosti) [Eh/r]. – R/d: www.riarating.ru
3. Centralnijnyj bank RF [Eh/r]. – R/d: www.cb.ru
4. Agentstvo po ipotechnomu zhilishnomu kreditovaniyu (AIZhK), ezhekvartalnihe analiticheskie ezhekvartalnihe otchetih o rihнке zhilija i ipotechnogo kreditovaniya za 3yj kvartal 2013 g., za 4 kvartal 2012 g., za 4 kvartal 2011 g. [Eh/r]. – R/d: www.ahml.ru

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 338.49

Tenyakova O.A. INNOVATIVE INFRASTRUCTURE: ASPECTS OF CURRENT SITUATION AND DEVELOPMENT.

The article deals with the current situation in innovative infrastructure and main ways of supporting innovative activity. Some aspects of infrastructure development in the modern world are discussed.

Key words: innovative infrastructure, regions innovative system, innovative activity.

О.А. Тенякова, канд. эконом. наук, зав. каф экономики, управления и прикладной информатики
Балабановского филиала МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Балабаново, E-mail: toa-bal@mail.ru

ИННОВАЦИОННАЯ ИНФРАСТРУКТУРА: АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ И РАЗВИТИЯ

В статье проводится анализ современного состояния инновационной инфраструктуры и основных направлений поддержки инновационной деятельности, выявляются аспекты развития инновационной инфраструктуры в современных условиях.

Ключевые слова: Инновационная инфраструктура, региональная инновационная система, инновационная деятельность.

Современные тенденции социально-экономического развития большинства стран связаны с переходом на новую модель экономики, инновационную. Инновационная экономика это модель социально – экономического развития, где в основе воспроизводственного процесса лежат инновации и, соответственно, одним из основных факторов производства становятся знания.

При этом следует отметить, что переход на инновационную модель экономики непосредственным образом связан с необходимостью формирования национальной инновационной системы (НИС). Впервые, это понятие было введено в научный оборот на рубеже 1980 – 90-х гг. в работах Г. Нельсона, К. Фримана и др. НИС характеризуется как совокупность предприятий и организаций, деятельность которых направлена на генерирование и диффузию инноваций [1, с. 15]. Основной целью формирования НИС является создание условий для перехода от инноваций как точечного явления к экономике инноваций в полном смысле этого слова.

Для понимания процессов формирования НИС в России необходимо учитывать устройство государственной системы, основанное на принципах федерализма. Государство и регионы являются составными частями единого целого, в связи с этим, в настоящее время особое внимание уделяется формированию региональных инновационных систем (РИС). По оценкам европейских ученых, именно РИС является наиболее привлекательной и обладает определенными преимуществами по сравнению с НИС [2, с. 73]:

- совместное присутствие множества производителей разного рода, своевременно и гибко предлагающих специализированные услуги в ответ на запросы;
- эффекты обучения, которые вызываются вовлеченностью региональных производителей в транснациональные сети;
- появление локальных фондов рабочей силы с концентрацией специфических навыков и форм обучения;
- культурная и институциональная инфраструктура, которая постоянно возникает внутри и вокруг промышленных кластеров и т.д.

При этом особую роль в процессе формирования РИС, на наш взгляд, играет инновационная инфраструктура. Как функционирование любого хозяйствующего субъекта должно сопровождаться наличием обслуживающих организаций, коммуникаций, транспортных сетей и т.д., так и субъекты инновационной деятельности нуждаются в инфраструктурных объектах, создающих благоприятные условия для активизации инновационного процесса.

Если исходить из семантического значения слова «инфраструктура» (от лат. infra – ниже, под и structure – строение, расположение) это основание, в экономическом значении под инфраструктурой следует понимать буквально все, что находится ниже «основания». В отечественной экономической науке инфраструктура понимается двояко. Большинство авторов рассматривают ее как совокупность отраслей, обеспечивающих эффективное функционирование промышленного и сельскохозяйственного производства и создающих необходимые условия для нормального проживания населения. Другие авторы считают, что инфраструктура – это технологические совокупности; совокупности инженерно – технических сооружений или материально – вещественных элементов, без которых невозможно современное производство и все виды человеческой деятельности [3, с. 54].

Согласно российскому законодательству под инновационной инфраструктурой понимается совокупность организаций, способствующих реализации инновационных проектов, включая

предоставление управленческих, материально-технических, финансовых, информационных, кадровых, консультационных и организационных услуг [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что единого и наиболее точного определения в понимании сущности инновационной инфраструктуры на сегодняшний день не существует. Однако, как правило, в современном представлении под инновационной инфраструктурой, в первую очередь, совокупность производственно – технических объектов. К таким объектам относятся научно-технологические и научно-исследовательские парки, бизнес-инкубаторы, технопарки, центры коллективного пользования и т.д.

По словам Г.В. Шепелева, к первым элементам инновационной инфраструктуры следует отнести научно-технологические парки и бизнес-инкубаторы, которые были созданы в России на базе высших учебных заведений в начале 90-х годов в Томске, Москве и Зеленограде [5]. На сегодняшний день создание бизнес-инкубаторов является одной из прогрессивных форм организации инновационной деятельности в условиях региона. В России насчитывалось более 160 бизнес-инкубаторов [6]. Они представляют собой организации, которые предоставляют различные услуги начинающим предпринимателям, как правило, в инновационной деятельности. Следует отметить, что все разнообразие услуг, предоставляемых российскими бизнес-инкубаторами, сводится к информационной и консалтинговой поддержке МИП, а также предоставлением в аренду оборудования, помещений на льготных условиях.

Следующим шагом в развитии инновационной инфраструктуры стало появление технопарков. Первый российский научный парк был создан в Томске в 1990 г. Среди его учредителей были Госкомитет по образованию СССР, властные структуры региона, Томский научный центр СО РАН, крупные промышленные предприятия и вузы города. Первым российским парком, созданным на основе университета, стал научный парк Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. По данным рейтингового агентства Эксперт РА, в последние время образование технопарков резко ускорилось: 1990 г. – 2 технопарка, 1991 г. – 8, 1992 г. – 24, 1993 г. – 43. На сегодняшний день создано около 80 технопарков, преимущественно при вузах [7].

Создание и развитие производственно-технических объектов является одной из очевидных элементов в создании и развитии инновационной инфраструктуры. Однако следует отметить, что на сегодняшний день развиваются и другие формы поддержки инновационной деятельности, которые целесообразно относить к элементам инновационной инфраструктуры. Так, например, можно объединить различные формы информационной и финансовой поддержки инновационной деятельности в соответствующие подсистемы элементов инновационной инфраструктуры.

Информационная поддержка субъектов инновационной деятельности представлена информационно – технологическими системами, которые основаны на базах данных, содержащих самую разнообразную информацию о субъектах и результатах инновационной деятельности, включая информацию об инновационных продуктах, услугах, технологиях, научных и инновационных организациях, объектах интеллектуальной собственности и т.п.

В 2002 году по инициативе РИТЦ (Региональный инновационно-технологический центр) в партнерстве с Инновационным центром наукограда Кольцова в рамках реализации проекта «Инновационные центры и наукограды Российской Федерации»

была создана общероссийская сеть трансфера технологий (RTTN). Сеть предназначена для информационного обмена между разработчиками и потенциальными заказчиками технологий и НИОКР, а также для поиска партнеров и кооперации в НИОКР. Заявки и предложения на технологии и НИОКР составляются по единой методологии и проходят предварительный технологический аудит со стороны сертифицированного участника сети. Технологические запросы и предложения партнеров и клиентов сети составляются по единым стандартам в виде структурированных анкет (профилей), которые позволяют потенциальным партнерам получить первичное представление о технологии, ее коммерческих аспектах, инновационности и т.д. При этом обеспечивается защита коммерческой тайны и интеллектуальной собственности разработчика технологии. RTTN предоставляет услуги по организации переговоров между продавцами и покупателями технологий по единым стандартизированным процедурам, по подготовке договора о передаче технологии.

Сеть Gate to Russian Business Innovation Networks (Gate2RuBIN) основана на принципах, аналогичных RTTN. Это сетевая структура, деятельность которой направлена на поиск партнеров и продвижение региональных разработок и инвестиционных проектов на мировой рынок. Сеть позволяет предпринимателям, имеющим инновационные разработки, получить информацию о возможностях для сотрудничества, программах государственной поддержки международной бизнес корпорации в России и ЕС, а также оказывает услуги по международному трансферу технологий и поиску партнеров в Европе. Gate2RuBIN применяет стандарты европейской сети EEN и интегрирована в нее.

Не менее важная составляющая поддержки инновационной деятельности является финансовая поддержка, которая основана на проведении государством бюджетной политики, обеспечивающей ее финансирование. Такая поддержка может включать как непосредственную финансовую поддержку централизованными средствами (прямое финансирование), так и создание условий для использования рыночного механизма привлечения средств (косвенное финансирование) [8].

Финансирование инновационной деятельности осуществляется из бюджетных и внебюджетных фондов финансирования НИОКР. Значительное влияние на повышение инновационной активности в России оказывает деятельность Российского фонда фундаментальных исследований, Российского гуманитарного научного фонда, Федерального фонда поддержки малого предпринимательства, Российского Фонда Технологического Развития и др. Следует отдельно отметить программы Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере (ФСР МФП НТС, «Фонд Бортника»). Эти программы,

финансируемые на приоритетной основе из федерального (по большей части) и регионального бюджетов, а так же совместные программы ФСР МФП НТС и региональных институтов развития. Наиболее значимыми с точки зрения финансирования стартовых инновационных проектов являются программы ФСР МФП НТС, такие как «Старт» и «Умник». В последнее время начинает активно развиваться такая форма финансирования инновационной деятельности, как венчурное инвестирование.

Таким образом, можно сказать, что на сегодняшний день, инновационная инфраструктура, которая создает необходимые условия для взаимодействия производства и науки и для завершения инновационного процесса, развивается довольно активно. Однако, несмотря на то, что многие российские регионы за последнее время заметно продвинулись в развитии инновационной инфраструктуры и создали почти все элементы, способствующие поддержке инновационной деятельности, о которых говорилось выше, следует отметить, что успешных инновационных компаний, по-прежнему, остается довольно небольшое количество.

Одной из существенных проблем в развитие инновационной инфраструктуры, замедляющий процесс формирования РИС, является отсутствие потока инновационных проектов. А для этого в инновационной инфраструктуре недостает еще одного очень важного элемента, образовательной составляющей. Дефицит кадров необходимой квалификации особенно остро ощущается в инновационной сфере. Обучение и подготовка кадров является наиболее важным и сложным звеном современных научно-производственных и инновационных систем.

В связи с этим, целесообразно говорить о необходимости введения еще одной формы поддержки инновационной деятельности, которая стала бы дополнительным элементом инновационной инфраструктуры. Это развитие инновационных образовательных центров на базе высших профессиональных образовательных учреждений. Одной из основных задач инновационных образовательных центров является развитие творческих способностей у потенциальных авторов новаций и получение дополнительных знаний в области управления инновационными проектами. По словам Т.Ю. Ляховой, развитие творческих способностей у студентов будет способствовать не только глубокому усвоению системы знаний, но и стимулированию их к участию в исследованиях и поддержке научных интересов [9].

Таким образом, создание инновационных образовательных центров расширит круг базовых элементов, составляющих инновационную инфраструктуру, и будет способствовать зарождению жизнеспособных инновационных проектов в стенах высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Инновационный путь развития для новой России / отв. ред. В.П. Гореград; Центр социально-экономических проблем федерализма Института экономики РАН. – М., 2005.
2. Иванова, М.В. Региональное инновационное пространство: особенности развития экономики знаний в регионах России. – Апатиты, 2012.
3. Кузнецова, А.И. Инфраструктура: вопросы теории, методологии и прикладные аспекты современного инфраструктурного обустройства. Геоэкономический подход. – М., 2006.
4. Федеральный закон от 23.08.1996г. № 127 – ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике»: официальный текст.
5. Шепелев, В.Г. Проблемы развития инновационной инфраструктуры [Э/п]. – Р/д: http://regions.extech.ru/left_menu/shepelev.php
6. Був, В. Бизнес-инкубаторы: какова их результативность? [Э/п]. – Р/д: <http://www.cfin.ru/investor/incubator.shtml>
7. Источник: «Эксперт РА» [Э/п]. – Р/д: http://www.raexpert.ru/researches/zap_obninsk_2011/
8. Белопольская, Л.Ю. Государственное финансирование инновационной деятельности в российской экономике / Л.Ю. Белопольская, Е.Я. Кургузова, А.А. Титков // Россия на пути выхода из экономического кризиса: сборник науч. статей. – СПб., 2010.
9. Ляхова, Т.Ю. Креативность и компетентность как основа саморазвития будущего специалиста // Среднее профессиональное образование: ежемесячный теоретический и научно-методический журнал. – 2012. – № 9 (сентябрь).

Bibliography

1. Innovatsionniy puty razvitiya dlya novoy Rossii / otv. red. V.P. Goreglyad; Centr socialno-ehkonomicheskikh problem federalizma Instituta ehkonomiki RAN. – M., 2005.
2. Ivanova, M.V. Regionalnoe innovatsionnoe prostranstvo: osobennosti razvitiya ehkonomiki znaniy v regionakh Rossii. – Apatitih, 2012.
3. Kuznecova, A.I. Infrastruktura: voprosih teorii, metodologii i prikladnihe aspektih sovremennogo infrastrukturnogo obustroystva. Geoekonomicheskij podkhod. – M., 2006.
4. Federalniy zakon ot 23.08.1996g. № 127 – FZ «O nauke i gosudarstvennoy nauchno-tekhnicheskoy politike»: oficialniy tekst.
5. Shepelev, V.G. Problemih razvitiya innovatsionnoy infrastrukturi [Eh/r]. – R/d: http://regions.extech.ru/left_menu/shepelev.php
6. Buev, V. Biznes-inkubatorih: kakova ikh rezul'tativnosty? [Eh/r]. – R/d: <http://www.cfin.ru/investor/incubator.shtml>
7. Istochnik: «Ehkspert RA» [Eh/r]. – R/d: http://www.raexpert.ru/researches/zap_obninsk_2011/
8. Belopol'skaya, L.Yu. Gosudarstvennoe finansirovanie innovatsionnoy deyatel'nosti v rossiyskoy ehkonomike / L.Yu. Belopol'skaya, E.Ya. Kurguzova, A.A. Titkov // Rossiya na puti vikhoda iz ehkonomicheskogo krizisa: sbornik nauch. statey. – SPb., 2010.
9. Lyakhova, T.Yu. Kreativnost' i kompetentnost' kak osnova samorazvitiya buduthego spetsialista // Srednee professionalnoe obrazovanie: zhemesyachniy teoreticheskij i nauchno-metodicheskij zhurnal. – 2012. – № 9 (sentyabr').

Статья поступила в редакцию 26.02.14

УДК 657.4

Filatov E.A. THE USE OF INTEGRAL TO THE METHOD OF FILATOV FOR THE ANALYSIS OF FINANCIAL PROFITABILITY. In the article the author presented an alternative approach to determining integral assessment of the impact of factors on generalizing indicator. The article contains the numeric data that is supported by traditional methods of factor analysis. The main goal of the author's integral method of factor analysis is to detect factors that determine the change of value of analyzed economic indicator from main factors, its components. The author's method of integral analysis is aimed at qualitative improvement of methodology of this type of the analysis.

Key words: factor analysis, integral method, deflection, additional growth of the effectiveness indicator.

Е.А. Филатов, канд. экон. наук, доц. каф. экономической теории и финансов Национального исследовательского Иркутского гос. технического университета, г. Иркутск,
E-mail: johnru3000@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО МЕТОДА ФИЛАТОВА ДЛЯ АНАЛИЗА ФИНАНСОВОЙ РЕНТАБЕЛЬНОСТИ

В статье автор представил альтернативный подход по определению интегральной оценки влияния факторов на обобщающий показатель. В статье приведен цифровой материал, который подтверждается традиционными методами факторного анализа. Основная задача авторского интегрального метода факторного анализа – выявить факторы, определяющие изменение величины исследуемого экономического показателя со стороны основных факторов, его составляющих. Авторский метод интегрального анализа направлен на качественное улучшение методологии данного вида анализа.

Ключевые слова: факторный анализ, интегральный метод, отклонение, дополнительный прирост результативного показателя.

Факторный детерминированный факторный анализ направлен на выявление влияния факторов на величину интересующего результативного показателя исключая погрешность, то он наиболее актуален для практического применения в условиях рыночных отношений.

Интегральный метод (прием дифференциально-интегральных исчислений) являющийся приемом непоследовательного элиминирования. Данный метод ликвидирует основной недостаток присущий традиционным приемам изучения прямой детерминированной факторной связи (цепных подстановок и метода разниц) – необходимость определения последовательности замены значений факторов, что иногда затруднительно при их большом числе, в то время как изменение последовательности влияет на результат расчета.

Интегральный метод (прием дифференциально-интегральных исчислений) позволяет достигнуть полного разложения результативного показателя по факторам и носит универсальный характер (разлагается дополнительный прирост результативного показателя в связи с взаимодействием факторов поровну между ними, независимо от их расположения в модели), т.е. данный способ применяется для измерения влияния факторов в мультипликативных, кратных и смешанных моделях кратнo-аддитивного типа.

При использовании интегрального метода не учитывались особенности влияния количественных и качественных факторов; действия факторов считались равноценными, поэтому есть отклонения в результатах расчетов по факторам по сравнению с расчетами, выполненными методом цепных подстановок и методом абсолютных и относительных разниц.

Традиционный интегральный метод для мультипликативных моделей применим только к двум и к трем факторам, входящим в функциональную модель. Авторский же метод можно исполь-

зовать к любому количеству факторов, входящих в функциональную модель.

Основная задача авторского интегрального метода факторного анализа (метода Филатова), также как известных, – выявить факторы, определяющие объем отраслевого предложения, т.е. суммарное изменение объема продукции со стороны основных факторов, его составляющих. Основной целью факторного анализа является получение ключевых (наиболее информативных) параметров, дающих объективную и точную картину изменения объема продукции.

Моделирование мультипликативных факторных систем осуществляется путем последовательного расчленения факторов исходной системы на факторы-сомножители. С помощью детерминированных факторных моделей исследуется функциональная связь между результативным показателем и факторами. Для формализации интегрального метода выбрана мультипликативная зависимость – это такая зависимость, в которой все факторы перемножаются между собой.

Правильная интерпретация по оценке результативности может быть осуществлена при анализе взаимосвязи показателей между собой. Показатели рентабельности являются важными элементами, отражающими факторную среду формирования прибыли предприятий. Поэтому они обязательны при проведении сравнительного анализа и оценке финансового состояния предприятия.

Сигнальным показателем, в котором проявляется финансовое состояние предприятия, выступает показатель финансовая рентабельность. Рентабельность собственного капитала или финансовая рентабельность (R_f) – показатель, представляющий собой отношение чистой прибыли к средней сумме собственного капитала. При этом исходная формула для проведения факторного анализа будет иметь следующий вид (формула 1):

$$R_f = \frac{ZK}{SK} * \frac{SA}{ZK} * \frac{AK}{SA} * \frac{SS}{AK} * \frac{V}{SS} * \frac{P}{V} = F_1 * F_2 * F_3 * F_4 * F_5 * F_6 = \prod_{n=1}^6 F_n \quad (1)$$

где:

R_f – финансовая рентабельность; ZK – средняя стоимость заемного капитала; SK – средняя стоимость собственного капитала; SA – стоимость активов; AK – средняя величина капитала, реально авансированного в активы (средства аккумулированные для покупки или иного поступления средств производства и рабочей силы); SS – себестоимость реализованной продукции (товаров, работ, услуг); V – выручка нетто, выручка от продажи продукции, товаров, работ, услуг, иначе говоря, вся выручка, которую получает предприятие за вычетом налогов исчисляемых из нее (НДС, акцизов и аналогичных обязательных платежей); P – чистая прибыль (прибыль после уплаты налога на прибыль, прибыль подлежащая распределению);

$F_1 = \frac{ZK}{SK}$ – плечо финансового рычага (коэффициент финансового риска); $F_2 = \frac{SA}{ZK}$ – коэффициент соотношения
 совокупного капитала к заемному; $F_3 = \frac{AK}{SA}$ – доля капитала, реально авансированного в активы, в общей величине
 капитала; $F_4 = \frac{SS}{AK}$ – коэффициент соотношения себестоимости продукции к авансированному капиталу; $F_5 = \frac{V}{SS}$ –
 коэффициент соотношения выручки и себестоимости продукции; $F_6 = \frac{P}{V}$ – рентабельность продаж.

Далее на основе интегрального метода факторного анализа, разработанного Е.А. Филатовым [1; 2; 3] оценим степень влияние шести факторов на изменения финансовой рентабельности.

Таблица 1

Исходные данные для проведения факторного анализа

| п/п | Показатели | № фактора | План (0) | Факт (I) | Отклонение (Δ) |
|-----|---|----------------|------------|------------|----------------|
| 1 | V – Выручка нетто, тыс. \$ | | 1000000 | 1400000 | 400000 |
| 2 | SS – Себестоимость продаж, тыс. \$ | | 680000 | 1030000 | 350000 |
| 3 | ZK – Средняя стоимость заемного капитала, тыс. \$ | | 700000 | 745000 | 45000 |
| 4 | SK – Средняя стоимость собственного капитала, тыс. \$ | | 800000 | 900000 | 100000 |
| 5 | SA – Стоимость активов (капитала) или валюта баланса, тыс. \$ (3 + 4) | | 1500000 | 1645000 | 145000 |
| 6 | AK – Авансированный капитал, тыс. \$ | | 620000 | 670000 | 50000 |
| 7 | P – Чистая прибыль, тыс. \$ | | 216000 | 288000 | 72000 |
| 9 | R_f – Финансовая рентабельность 7/4 = (10 * 11 * 12 * 13 * 14 * 15) | | 0,27 | 0,32 | +0,05 |
| 10 | Коэффициент финансового риска (3/4) | F ₁ | 0,875 | 0,82777778 | -0,04722222 |
| 11 | Коэффициент соотношения совокупного капитала к заемному (5/3) | F ₂ | 2,14285714 | 2,20805369 | 0,065196548 |
| 12 | Доля капитала, реально авансированного в активы, в общей величине капитала (6/5) | F ₃ | 0,41333333 | 0,40729483 | -0,006038501 |
| 13 | Коэффициент соотношения себестоимости продукции к авансированному капиталу (2/6) | F ₄ | 1,09677419 | 1,53731343 | 0,440539239 |
| 14 | Коэффициент соотношения выручки и себестоимости продукции (1/2) | F ₅ | 1,47058824 | 1,3592233 | -0,111364934 |
| 15 | Рентабельность продаж (7/1) | F ₆ | 0,216 | 0,20571429 | -0,010285714 |

где:

* 0 – прошлый (базисный) период (год), взятый за базу сравнения; ** I – отчетный (текущий) период (год); *** Δ – изменение за период, рассчитывается как разница между фактом и планом (I – 0).

Исходные данные для проведения интегрального факторного анализа, представлены в таблице 1.

Совокупное отклонение по результирующему показателю (ΔR_f) определяется по формуле 2:

$$\Delta R_f = \sum_{n=1}^6 \Delta R_f(F_n) = \Delta R_f(F_1) + \Delta R_f(F_2) + \Delta R_f(F_3) + \Delta R_f(F_4) + \Delta R_f(F_5) + \Delta R_f(F_6), \quad (2)$$

где: расчет влияния факторов на изменение результирующего показателя представлен в формулах 3.1 – 3.6:

$$\Delta R_f(F_1) = (\Delta F_1 / n) * (FO_1) + Z \quad (3.1)$$

$$\Delta R_f(F_2) = (\Delta F_2 / n) * (FO_2) + Z \quad (3.2)$$

$$\Delta R_f(F_3) = (\Delta F_3 / n) * (FO_3) + Z \quad (3.3)$$

$$\Delta R_f(F_4) = (\Delta F_4 / n) * (FO_4) + Z \quad (3.4)$$

$$\Delta R_f(F_5) = (\Delta F_5 / n) * (FO_5) + Z \quad (3.5)$$

$$\Delta R_f(F_6) = (\Delta F_6 / n) * (FO_6) + Z \quad (3.6)$$

где: дополнительный прирост результативного показателя в связи с взаимодействием факторов поровну между ними (Z) представлен в формуле 4:

При использовании интегрального метода дополнительный прирост результативного показателя («неразложимый остаток» – Z), образовавшийся в результате взаимодействия факторов, распределяется между ними поровну.

$$Z = \Delta R_f - \sum ((\Delta F_n / n) * (FO_n)) / n \quad (4)$$

где: Z – дополнительный прирост результативного показателя в связи с взаимодействием факторов поровну между ними; FO_n – основная часть формулы авторского интегрального метода; ΔF_n – отклонение по определенному фактору; n – количество факторов, участвующих в анализе.

где: FO_n – основная часть формулы авторского интегрального метода рассчитывается по формулам 5.1 – 5.6.

$$FO_1 = 2 * ((F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}) + (F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)})) \quad (5.1)$$

$$FO_2 = 2 * ((F_{1(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}) + (F_{1(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)})) \quad (5.2)$$

$$FO_3 = 2 * ((F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}) + (F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)})) \quad (5.3)$$

$$FO_4 = 2 * ((F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}) + (F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)})) \quad (5.4)$$

$$FO_5 = 2 * ((F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{6(0)}) + (F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{6(0)})) \quad (5.5)$$

$$FO_6 = 2 * ((F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)}) + (F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)})) \quad (5.6)$$

Апробацию представленного выше авторского метода факторного интегрального анализа представим в таблицах № 3, 4.

Для формирования основной части формулы (FO_n) необходимо воспользоваться принципом выбора факторов, раскрытых в таблице № 2.

Таблица 2

Выбор факторов для основной части формулы (FO_n) по авторскому интегральному методу

| При влиянии № фактора | сумма сомножителей | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------|---|---|---|---|------------------|---|---|---|---|
| | 1-ый сомножитель | | | | | 2-ой сомножитель | | | | |
| | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 | 1 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3 | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 |
| 4 | 1 | 2 | 3 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 5 | 6 |
| 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

где: m – количество показателей в основной части формулы (табл. 2). m определяется по формуле 6:

$$m = n * (2 * (n - 1)) \quad (6)$$

При 6 факторах в модели (n = 6), m будет составлять 60 (m = 6 * (2 * 5) = 6 * 10).

Факторный анализ позволяет получить количественную оценку влияния отклонений факторов на отклонение значения исследуемого показателя. Как видно из итогового результата таблиц 1, 4 цель авторского метода достигнута – определение влияния факторов раскрыто без отклонений.

Таблица 3

Составные части формулы по авторскому интегральному методу

| № формулы | части формулы | | |
|-----------|---------------------------------------|---|---|
| | $\Delta F_n / n$ | основная часть формулы (FO_n) | Z |
| 1 | $\Delta R_f (F_1) = (\Delta F_1/6) *$ | $2 * ((F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}) + (F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}))$ | Z |
| 2 | $\Delta R_f (F_2) = (\Delta F_2/6) *$ | $2 * ((F_{1(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}) + (F_{1(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}))$ | Z |
| 3 | $\Delta R_f (F_3) = (\Delta F_3/6) *$ | $2 * ((F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}) + (F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}))$ | Z |
| 4 | $\Delta R_f (F_4) = (\Delta F_4/6) *$ | $2 * ((F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}) + (F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{5(0)} * F_{6(0)}))$ | Z |
| 5 | $\Delta R_f (F_5) = (\Delta F_5/6) *$ | $2 * ((F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{6(0)}) + (F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{6(0)}))$ | Z |
| 6 | $\Delta R_f (F_6) = (\Delta F_6/6) *$ | $2 * ((F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)}) + (F_{1(0)} * F_{2(0)} * F_{3(0)} * F_{4(0)} * F_{5(0)}))$ | Z |

Достоинствами интегрального метода следует признать полное разложение факторов и отсутствие необходимости устанавливать очередность действия факторов.

Большим недостатком данного метода следует признать резкое увеличение сложности расчетов при увеличении количества факторов-сомножителей, используемых в исходной модели для факторного анализа. Данный метод имеет значительную трудоемкость расчетов даже по приведенным формулам, а также наличие принципиального противоречия между математической основой метода и природой экономических явлений.

Изучение экономической действительности невозможно без аналитического подхода. Авторский детерминированный факторный анализ направлен на решение задачи поиска величин влияния изменения факторов, на изменение определяемого ими

результатирующего показателя, что определяет прикладное значение результатов исследований, направленных на качественное улучшение методологии данного вида анализа.

Интегрального метод Филатова направлен на качественное улучшение методологии данного вида анализа и появлением расчета влияния любого количества факторов, используемых в исходной модели для анализа.

Показатель финансовой рентабельности имеет особенно важное значение в современных, рыночных условиях, когда руководству предприятия требуется постоянно принимать ряд нестандартных решений для обеспечения прибыльности, а следовательно, финансовой устойчивости предприятия. Результаты анализа рентабельности нужны, прежде всего, собственникам, а также кредиторам, инвесторам, поставщикам, менеджерам.

Таблица 4

Результат по авторскому интегральному методу

| № фак- тора | части формулы | | | |
|----------------|-----------------------------------|--|-------------|-----------------------|
| | $\Delta F_n / n$ | основная часть формулы (FO _n) | Z | Итоговый результат |
| 1 | $\Delta R_f (F_1) = -0,007870370$ | 0,986525973 | 0,004342134 | -0,003422191 |
| 2 | $\Delta R_f (F_2) = 0,010866091$ | 0,388636469 | 0,004342134 | 0,008565093 |
| 3 | $\Delta R_f (F_3) = -0,001006417$ | 2,069200101 | 0,004342134 | 0,002259656 |
| 4 | $\Delta R_f (F_4) = 0,073423207$ | 0,687473802 | 0,004342134 | 0,054818665 |
| 5 | $\Delta R_f (F_5) = -0,018560822$ | 0,693355822 | 0,004342134 | -0,008527120 |
| 6 | $\Delta R_f (F_6) = -0,001714286$ | 4,687805272 | 0,004342134 | -0,003694104 |
| Всего | $(\Delta F_n / n) \cdot FO_n$ | | 0,026052804 | 0,050000000 |
| | 0,023947196 | | | |

Библиографический список

1. Филатов, Е.А. Методы детерминированного (функционального) факторного анализа: монография. – Иркутск, 2011.
2. Филатов, Е.А. Методы детерминированного (функционального) факторного анализа: Монография. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. – 2012.
3. Филатов, Е.А. Факторный анализ финансовой рентабельности по авторским методам / Е.А. Филатов, Л.Г. Рудых // Мир прикладных наук (Пакистан). – 2014. – № 29(7).

Bibliography

1. Filatov, E.A. Metodih determinirovannogo (funkcionalnogo) faktornogo analiza: monografiya. – Irkutsk, 2011.
2. Filatov, E.A. Metodih determinirovannogo (funkcionalnogo) faktornogo analiza: Monografiya. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. – 2012.
3. Filatov, E.A. Faktorniy analiz finansovoy rentabelnosti po avtorskim metodam / E.A. Filatov, L.G. Rudikh // Mir prikladnihkh nauk (Pakistan). – 2014. – № 29(7).

Статья поступила в редакцию 22.02.14

УДК, 338.012

Yalunina Ye.N. WAYS OF DEVELOPMENT OF FOOD AND PROCESSING INDUSTRY IN THE LIGHT OF POLICY OF ENSURING FOOD SECURITY IN RUSSIA. In most of scientific publications and in Strategy of National Security of the Russian Federation up to 2020 the food security is reduced to achievement of food independence. It differs from the international treatment of this category, where the attention is only focused on availability of the food to a consumer.

Key words: food industry, food security, policy, state regulation, division of labor.

Е.Н. Ялунина, канд. экон. наук, доц. филиала ФГБОУ ВПО «Уральский гос. экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: yen@e-tagil.ru

ПУТИ РАЗВИТИЯ ПИЩЕВОЙ И ПЕРЕРАБАТЫВАЮЩЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В СВЕТЕ ПОЛИТИКИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

В большинстве научных публикаций и в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. продовольственная безопасность сводится к достижению продовольственной независимости. Это отличается от международной трактовки этой категории, где внимание фокусируется исключительно на доступности продовольствия для потребителя. В статье систематизированы содержательные характеристики продовольственной безопасности России и предлагаются стандарты и стратегические пути повышения эффективности управления пищевой и перерабатывающей промышленностью.

Ключевые слова: пищевая промышленность, продовольственная безопасность, политика, государственное регулирование, разделение труда.

Проблемы обеспечения продовольственной безопасности в мировом сообществе с каждым годом становятся все более актуальными и обсуждаемыми. В области поиска решения данной проблемы большую роль сыграла «Римская декларация о всемирной продовольственной безопасности» [1], принятая в 1996 году 13 ноября в период проведения Всемирной встречи на высшем уровне, в которой участвовало 173 страны.

«Римская декларация» представляет собой основополагающий мировой документ в области продовольственной безопасности, который провозглашает обязанностью любого государства обеспечивать ее реализацию в своей стране в любой пери-

од исторического развития. Эту идею продолжают и развивают отечественные ученые.

В России понятие «продовольственная безопасность» впервые юридически закреплено в Федеральной целевой программе «Стабилизация и развитие агропромышленного производства РФ на 1996-2000 гг.».

Рассмотрению проблем обеспечения экономической и продовольственной безопасности во всем многообразии их современных трактовок посвящены работы таких авторов, как Арменский А.Е., Бекенев С.С., Биктимирова З.З., Богданов И.Я., Борисенко Е.Н., Карпова Н.П., Корбут А.В., Косинский П.Д., Макса-

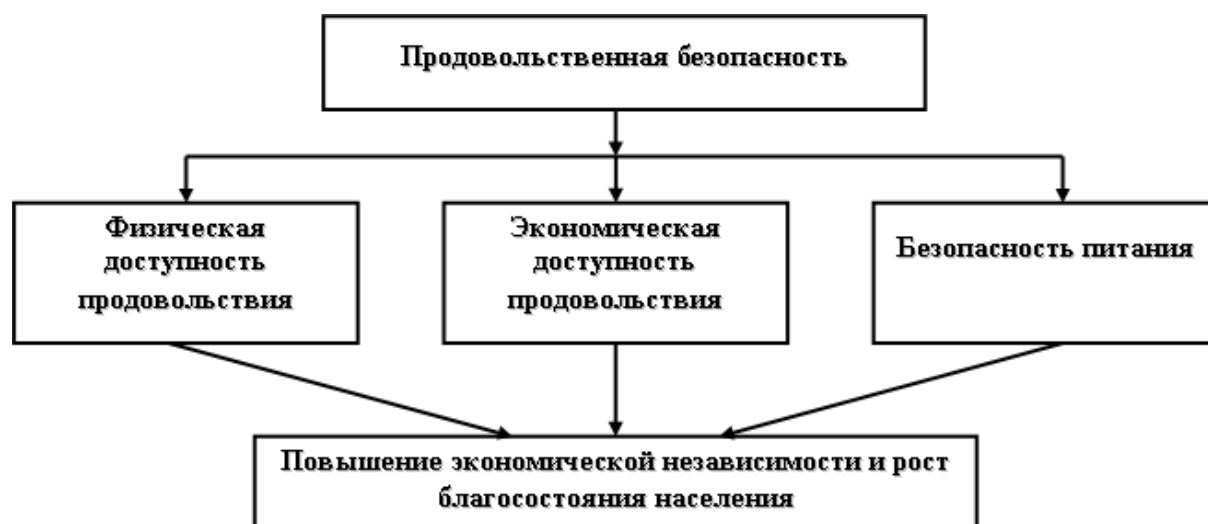


Рис. 1. Основные элементы продовольственной безопасности

ковский В.П., Милосердов В.В., Павлова С.Н., Петров А.Н., Семенов А.А., Серова Е.В. Тихонова Т.Б., Храмова И.А., Храмов Ю.В. и др.

«В настоящее время под продовольственной безопасностью, как правило, понимают обеспечение всех людей и социальных групп населения той или иной страны мира физическим и экономическим доступом к безопасной и достаточной в количественном и качественном отношении пище, необходимой для ведения активной и здоровой жизни» [2]. Это понятие в несколько преобразованном виде представлено в доктрине продовольственной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 30.01.2010 № 120 в Программе «Развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008-2012 гг.».

Сущность, характеристики и проблемы продовольственной безопасности определены не только в государственных указах и программах, но и в значительном количестве публикаций, выступлений руководителей министерств и ведомств Российской Федерации и работ российских ученых.

Большинство формулировок и подходов, с небольшими вариациями, сводятся к одним и тем же основополагающим характеристикам продовольственной безопасности, которые наглядно представлены на рис. 1, сформулированы А.А. Афиногеновой и по сути представляют качественные стандарты продекларированной продовольственной безопасности России.

«Продовольственная безопасность – это степень обеспеченности населения страны экологически чистыми и полезными для здоровья продуктами питания отечественного производства по научно-обоснованным нормам и доступным ценам при сохранении и улучшении среды обитания» [3].

Таким образом, в большинстве научных публикаций и в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020г. продовольственная безопасность сводится к достижению продовольственной независимости. Это отличается от международной трактовки этой категории, где внимание фокусируется исключительно на доступности продовольствия для потребителя.

Внешнеэкономическая направленность государственной политики в сфере продовольственной безопасности в мировом сообществе заключается в эффективной реализации международного разделения труда в продовольственной сфере при недопущении критической зависимости от импорта продовольствия.

Внутриполитическая конъюнктура объективно отражается на стратегических планах развития и стандартах любого социально-экономического явления. Ситуация в сфере внешнеполитических процессов с участием России и внутригосударственная политическая и экономическая конъюнктура выдвинули адекватный им перечень основных показателей обеспечения продовольственной безопасности, это:

- уровень производства сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на душу населения;

- уровень потребления основных продуктов на душу населения (в среднем и по группам населения);
- энергетическая ценность пищевого рациона;
- удельный вес импорта в товарных ресурсах основных продуктов;
- размеры стратегических и оперативных продовольственных запасов в сопоставлении с нормативными требованиями;
- индикативные цены на основные виды сельскохозяйственной продукции.

По данным Министерства сельскохозяйственной промышленности в 2012 г. показатели продовольственной независимости по зерну составили 98,9%, что на 3,5% выше определенного порогового значения. Также пороговые значения превысили показатели производства сахара, масла растительного и картофеля.

«В настоящее время фактическое среднелюдовое потребление рыбы и рыбопродуктов приблизилось к уровню рекомендуемых рациональных норм, а потребление мяса и мясопродуктов выше рекомендуемых норм на 9,9%. Потребление фруктов и ягод, овощей и бахчевых, молока и молочных продуктов достигает 65-85%, по отношению к рекомендуемым рациональным нормам» [4]. Вызывает недоумение несовпадение приведенных в отчете Министра сельского хозяйства данных с информацией, опубликованной в официальных статистических источниках, согласно этим данным.

В 2012 г. потребление мяса на душу населения составило 73 кг., рыбы и рыбопродуктов – 22 кг., молока и молочных продуктов – 247 кг., что существенно ниже рекомендуемых норм потребления, т.е. не соответствует стандартам продовольственной безопасности.

В соответствии с Доктриной продовольственной безопасности России импортозамещение рассматривается как важнейший путь ее достижения, что осложняется в связи с вступлением России в ВТО и отсталостью отечественного производства пищевого сырья и продовольственных товаров.

Россия поставлена в большую зависимость от импортеров, доля импорта по продуктам питания колеблется от 40% до 70% в зависимости от товара, что представляет непосредственную угрозу суверенитету России. При этом нельзя не отметить, что по ряду продовольственных товаров импорт по параметрам физической доступности (большой объем товарного предложения и большой выбор ассортиментных позиций) и экономической доступности (более низкие цены и большой диапазон цен на определенный товар, в зависимости от качества, расфасовки, упаковки, оформления) становится для населения более предпочтителен. Это приводит к свертыванию перерабатывающей промышленности, убыточности пищевых предприятий.

В настоящее время крупные города страны обеспечивают отечественными и зарубежными продуктами питания, сельскохозяйственной продукцией, имеющими различные технологии выращивания и переработки, которые не обеспечивают как продовольственной, так и биологической безопасности населения.

Повышенное содержание канцерогенов и других видов ядов, замедленного действия в продукции, которая слабо контроли-

Таблица 1

Стандарты и стратегические пути достижения продовольственной безопасности

| Показатели | Социально-экономический смысл | Критерии достижения | Способы и пути достижения |
|---|--|---|---|
| Физическая доступность продовольствия | Физическая доступность продовольствия независимо от мест проживания в физических объемах достаточных для удовлетворения потребностей | Оценка поддержки производителей в сфере сельского хозяйства и пищевой промышленности. Степень обеспечения потребности людей в продовольствии а) собственной (отечественной) произведенной продукции б) розничным товарооборотом | Государственное стимулирование производства продовольствия и сельхоз продукции на основе финансирования, инвестирования, государственных дотаций и заказов |
| Экономическая доступность продовольствия | Уровень покупательского спроса населения при сложившихся ценах обеспечивает возможность приобретения населением основных пищевых продуктов в объеме и ассортименте не ниже установленных рациональных норм потребления, необходимых для полноценной жизни человека | Уровень удовлетворения покупательского спроса на продовольственную группу товаров по различным экономическим группам. Улучшение структуры покупательского спроса | Осуществление мер по снижению уровня бедности; приоритетная поддержка малоимущих, нуждающихся граждан; организация здорового питания в учреждениях социальной сферы |
| Безопасность питания | Обеспечение четкого контроля за качеством сырья и продуктов, гарантирующих исключение возможного вреда от потребляемых продуктов | Минимизация факторов выявления недоброкачественной продовольственной продукции и сельхозсырья при проведении контрольных проверок федеральными и региональными структурами | Создание сертификационных систем управления качеством продуктов. Кредиты сельскохозяйственных и промышленных предпринимателей на улучшение технологий |
| Автономность и экономическая самостоятельность национальной продовольственной системы | Продовольственная независимость страны | Степень самообеспечения потребности в важнейших продуктах питания на базе отечественного производства сельхоз продукции и продукции пищевой и перерабатывающей промышленности | Установленные государством нормы самообеспечения по видам продовольствия; определение квот на импорт продуктов и сельхозсырья. Таможенная протекционистская политика |
| Надежность | Способность национальной продовольственной системы при любых условиях обеспечить снабжение продовольствием населения страны | Минимизация влияния негативных сезонных, погодных и иных колебаний в производстве и поставках на продовольственные рынки регионов требуемого количества продовольствия | Создание государственных продовольственных резервов и сезонных продовольственных запасов в регионах |
| Устойчивость | Изменение параметров продовольственной безопасности адекватно темпам изменениям численности и состава населения в каждом регионе | Сохранение состояния, обеспечивающего максимальную и экономическую доступность продовольствия в каждом регионе в условиях межгосударственной, межтерриториальной миграции населения | Контроль за демографической ситуацией в регионах страны, движением людских и кадровых потоков, изменениями в экономической структуре населения. Стимулирование ввода недостающих объемов товаров из других территорий |

руется, представляет угрозу здоровью населения. «Лабораторные тесты, проведенные независимыми исследователями, показали, что около 60-75% всех импортируемых Россией продуктов питания содержат генетически модифицированные компоненты» [5]. При этом подчеркиваем, что по общему признанию, недостаточный, биологически неполноценный и экономически небезопасный рацион изменяет гормональный статус человека, провоцирует и стимулирует развитие различных заболеваний.

Анализ обеспечения продовольственной безопасности в России в последние годы позволяет выявить основные угрозы ее обеспечения. В их число входят:

- превышение пороговой величины импорта;
- низкий уровень платежеспособности спроса населения;
- ценовые диспропорции на продовольственном рынке;
- дефицит квалифицированных кадров;
- неразвитость системы мониторинга и прогнозирования развития продовольственного рынка;
- политические угрозы.

Повышение эффективности управления продовольственной сферой и преодоление обозначенных угроз, обеспечение продовольственной безопасности в Российской Федерации требует глубокого изучения ее сущности, критериев и способов достижения. Нами систематизированы содержательные характеристики продовольственной безопасности, при этом в качестве базовых стандартов рассмотрены все из предложенных Римской декларацией по всемирной продовольственной безопасности. Это:

- физическая доступность продовольствия населению;
- экономическая доступность продовольствия;
- безопасность питания;
- автономность и экономическая самостоятельность национальной продовольственной системы;
- надежность;
- устойчивость (таблица 1).

Обобщив данные таблицы, относительно критериев и путей достижения продовольственной безопасности, считаем

возможным высказать ряд рекомендаций в адрес Федеральных органов управления:

- В РФ назрела острая необходимость создания в системе управления АПК единого государственного органа по пищевой и перерабатывающей промышленности, а также отраслевому машиностроению.

- Необходимо компенсировать затраты (в пределах 50%) на приобретение предприятиями пищевой и перерабатывающей промышленности энергосберегающего отечественного оборудования, а также расходов на сертификацию по системам качества и безопасности продукции ИСО 22000, ХАСПС и др., как основополагающего условия выхода отечественных производителей на зарубежные рынки.

- Нужно решить вопрос создания отраслевых технических регламентов, в том числе на основе международной практики, с целью снижения уровня недоброкачественной продукции и недобросовестного поведения поставщиков на рынке.

- Следует осуществлять постоянный мониторинг рынка продовольственных товаров и разработку прогнозов по продовольственной безопасности и соответствующих целевых государственных и региональных программ.

Таким образом, от государства требуются эффективные решения, обеспечивающие национальные интересы страны, как в системе мирохозяйственных связей, так и в сфере внутренних социально-экономических процессов, направленные на рост эффективности российской экономики при максимально полном достижении продовольственной безопасности.

Библиографический список

1. Римская декларация по всемирной продовольственной безопасности // World Food Summit WFS 96.3. – Corr.1.Rome, Italy, 1996.
2. О продовольственной безопасности России: доклад группы Изборского клуба под руководством академика РАН С.Ю. Глазьева (Институт динамического консерватизма о продовольственной безопасности России). – Брянск. – 2012. – № 7.
3. Продовольственная безопасность России: вызовы, риски, угрозы / отв. ред. А.А. Афиногеновой. – Саратов, 2011.
4. Федоров, Н.В. Состояние продовольственной безопасности страны (доклад министра минсельхозпрода Н.В. Федорова от 11 марта 2013 г.) [Э/р]. – Р/д: <http://government.ru/departments/59/>
5. Лалаян, Г.Г. Глобализация мировых экономических процессов и ее влияние на обеспечение продовольственной безопасности России // Молодой ученый. – 2013. – №4.

Bibliography

1. Rimskaya deklaraciya po vseмирной продовольственной безопасности // World Food Summit WFS 96.3. – Corr.1.Rome, Italy, 1996.
2. O prodovol'stvennoy bezopasnosti Rossii: doklad gruppi Izbornskogo kluba pod rukovodstvom akademika RAN S.Yu. Glazjeva (Institut dinamicheskogo konservativizma o prodovol'stvennoy bezopasnosti Rossii). – Bryansk. – 2012. – № 7.
3. Prodovol'stvennaya bezopasnost' Rossii: vyzovih, riski, ugrozi / otv. red. A.A. Afinogenovoy. – Saratov, 2011.
4. Fedorov, N.V. Sostoyanie prodovol'stvennoy bezopasnosti strani (doklad ministra minsel'khozproda N.V. Fedorova ot 11 marta 2013 g.) [Eh/r]. – R/d: <http://government.ru/departments/59/>
5. Lalayan, G.G. Globalizatsiya mirovikh ehkonomicheskikh processov i ee vliyaniye na obespechenie prodovol'stvennoy bezopasnosti Rossii / / Molodoy ucheniy. – 2013. – №4.

Статья поступила в редакцию 26.02.14

УДК 338.012

Yalunina Ye.N. TASKS AND POSSIBILITIES OF FOOD AND PROCESSING INDUSTRY IN DEVELOPMENT OF A HEALTHY FOOD SYSTEM OF THE POPULATION. Conditions of the World Trade Organization demand statement of tasks for development of food and processing industry. The author offers some priority directions of the system development of a healthy food for the population of the Russian Federation. Principles of the state policy of rather healthy food are also offered.

Key words: healthy food, possibilities of food and processing industry, a system, economic and material resources, a balanced diet.

Е.Н. Ялунина, канд. эконом. наук, доц. филиала ФГБОУ ВПО «Уральский гос. экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: yen@e-tagil.ru

ЗАДАЧИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПИЩЕВОЙ И ПЕРЕРАБАТЫВАЮЩЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Условия Всемирной торговой организации требуют постановки задач для развития пищевой и перерабатывающей промышленности. Автором предлагаются приоритетные направления развития системы здорового питания населения Российской Федерации, также предлагаются принципы при формировании государственной политики относительно здорового питания.

Ключевые слова: здоровое питание, возможности пищевой и перерабатывающей промышленности, система, экономическая и материальная база, рациональное питание.

При рассмотрении критериев национальной продовольственной безопасности акцент делается на экономическую и территориальную доступность продуктов питания каждому жителю России в нужном ассортименте и объеме, а также соответствующего требованиям качества необходимых для активного и здорового образа жизни.

Если первая часть обозначенных государством критериев подкрепляется реальными шагами законодательного и экономического характера и отслеживается, то такие параметры как объем и качество продуктов «необходимых» для «активной и здоровой жизни», как правило, лишь декларируются, носят общий характер, как и намеченные пути их достижения. Этим можно объяснить формирование еще одного направления государ-

ственной политики Российской Федерации – политики в области здорового питания населения, которое развивается в русле мирового движения «за здоровый образ жизни».

Право на достаточное питание является неотъемлемым правом каждого человека, которое юридически зафиксировано в ст. 25 Всеобщей декларации прав человека, а также в Международной конвенции об экономических, социальных и культурных правах [1].

В формировании здорового образа жизни россиян большая роль отведена оптимальному питанию. Государство уделяет этому вопросу определенное внимание более 10 лет. Концепция государственной политики в области здорового питания населения РФ на период до 2005г. была разработана в 1998 г. и одоб-

рена постановления Правительства Российской Федерации от 10.08.1998 г. № 917 [2].

Основы политики РФ в области здорового питания населения до 2020г. утверждены распоряжением правительства от 25.10.2010 г. № 1973-р [3]. Согласно положениям данного документа, основной задачей государственной политики в области здорового питания является создание экономической, законодательной и материальной базы, обеспечивающей:

- производство в необходимых объемах продовольственно-го сырья и пищевых продуктов;
- доступность пищевых продуктов для всех слоев населения;
- высокое качество и безопасность пищевых продуктов;
- пропаганду среди населения принципов рационального здорового питания;
- постоянный контроль за состоянием питания населения.

Таким образом, определенные задачи политики в области здорового питания не просто взаимодействуют с задачами по обеспечению продовольственной безопасности, но в определенной степени их дублируют. Исключение подобного противоречия четко обуславливается основной целью комплекса мер, предусмотренных программными документами, определяющих направление политики в области обеспечения продовольственной безопасности и политики в области внедрения здорового питания.

Цель политики продовольственной безопасности физической и экономической доступности продуктов питания – достижение продовольственной независимости страны на базе развития отечественной АПК.

Цель политики в области здорового питания – стимулирование здорового образа жизни, внедрение идей здорового питания населения и обеспечение условий для его реализации. Именно это подтверждают и последующие положения концепции государственной политики в области здорового питания.

Целью государственной концепции в области здорового питания является сохранение и укрепление здоровья населения, профилактика заболеваний, обусловленных неполноценным и несбалансированным питанием. Основными задачами концепции на предстоящие годы является увеличение производства в стране основных видов продовольственного сырья, развитие выпуска обогащенных пищевых продуктов, специализированных продуктов для детей, мам, кормящих женщин, совершенствование организации питания в предприятиях и организациях.

Исходя из обозначенных целей данного конкретного направления, можно выделить совокупность основных руководящих правил его осуществления. Государственная политика в области здорового питания должна определяться, исходя из следующих принципов:

- здоровье человека – важнейший приоритет государства;
- пищевые продукты не должны причинять вред здоровью человека;
- питание должно не только удовлетворять физиологические потребности организма человека в пищевых веществах, но и выполнять профилактические и лечебные задачи;
- рациональное питание детей, как и состояние их здоровья, должно стать важнейшим объектом внимания государства;
- питание людей должно способствовать защите организма человека от неблагоприятных условий окружающей среды.

Именно с этих позиций, по нашему мнению, следует на государственном уровне планировать и внедрять комплекс мер, которые позволили бы обеспечить население здоровым питанием с учетом привычек, традиций и экономического положения, а главное – в соответствии с требованиями медицинской науки.

Нам представляется, что для решения важнейшей задачи – создание условий для здорового образа жизни – огромную роль играет пропаганда и внедрение здорового питания.

Распространение прогрессивного социального направления в жизни населения объективно требует большой работы по разъяснению сущности «здорового питания», всех позитивных последствий его внедрения, как на государственном уровне, так и на уровне отдельного человека и отдельной семьи.

Теоретические вопросы о влиянии образа жизни на здоровье населения, взаимосвязь человеческого капитала и здоровья с развитием экономики и решением продовольственной проблемы в современной исследовательской практике выделены в отдельное направление. Изучение данных проблем, связанных не только с психофизиологическими аспектами сохранения здоровья населения, но и с экономическими факторами и мето-

дами управления продовольственным комплексом страны, осуществляют такие исследователи как Алексеева О.А., Болдышева Н.О., Вирин М.М., Жеребин В.М., Жилков Ю.Д., Кадыров Ф.Н., Кошкина Е.А., Лисицын Ю.П., Назарова Е.Н., Ундрицов В.М., Харченков В.И. и др.

Популяризация «здорового питания» в образовательной сфере, средствах массовой информации, выступлениях лидеров общественного мнения и руководителей органов управления осложнена множественностью употребляемых понятий для характеристики этого явления. Наиболее употребляемыми для определения данной категории являются термины «оптимальное питание», «рациональное питание», «сбалансированное питание», «здоровое питание», «правильное питание».

И в теоретических исследованиях, и в практике планирования и организации производства и потребления продовольственных товаров зачастую данные определения рассматриваются как тождественные. Не вдаваясь в терминологическую глубину, мы полагаем, что определения «здоровое питание» и «рациональное питание» являются связанными, но относительно самостоятельными категориями, имеющими разные цели и условия реализации.

«Здоровое питание» ставит целью сохранение и воспроизводство человеческого организма на основе удовлетворения самой насущной физиологической потребности. За счет сбалансированного потребления в пищу вместе с продуктами и напитками большого количества витаминов, микроэлементов, а так же белков, жиров и углеводов восполняется затраченная человеком энергия, повышается его иммунитет и возможность противостоять вредным воздействиям внешней среды. Достижение целей здорового питания возможно только при достаточном объеме потребляемых продуктов и их надлежащем качественном составе.

Между тем, как отмечает академик Глазьев, «С учетом высокого уровня социальной дифференциации примерно 17% населения страны хронически недоедают, а около 3% испытывают настоящий голод, поскольку их уровень доходов не позволяет нормально питаться. При этом доля расходов на питание у россиян стабильно составляет 30-35% от всех потребительских расходов, а у 6% населения превышает 65% (в США и странах ЕС эта доля не превышает 15-17%)» [4].

В климатических условиях России физиологически обоснованная норма питания составляет 3000-3200 ккал на человека в день, а на практике в среднем по России она составляет около 2500-2800 ккал.

Общий питательный баланс населения России в основном поддерживается за счет крахмалосодержащих продуктов при сокращении потребления животного белка, что свидетельствует о недостаточном качестве питания.

В качестве неотложных мер по реализации этих задач учеными рассматривается необходимость улучшения структуры питания за счет увеличения доли продуктов массового потребления с высокой пищевой и биологической ценностью, в том числе, продуктов, обогащенных витаминами и минеральными веществами, свежих овощей и фруктов, расширение применения биологически активных добавок.

Однако, на наш взгляд, делать однозначный вывод о необходимости приведения структуры потребления продовольствия в соответствие с существующей в развитых странах, на наш взгляд, неправомерно. Опыт развитых стран показывает, что достигнутый ими уровень продовольственного обеспечения складывается на основе различных моделей потребления. Кроме того, на основе развития науки и технологий там постоянно меняются и совершенствуются представления о «здоровом питании».

В России с ее разнообразными природно-климатическими условиями, национальными и культурными традициями в разных регионах модели потребления различаются, что не является фактором риска для ПБ страны. В вопросах питания более актуальны проблемы его несбалансированности, дефицит потребления витаминов и различных микроэлементов, недостаток йода и железа. Следствие таких проблем – растущая восприимчивость детей к инфекционным заболеваниям, хронические болезни взрослого населения; превышение у половины взрослого населения нормальной массы тела почти на 25%, риски возникновения диабета, сердечнососудистых заболеваний и рака.

Большинство взрослых жителей России ест жирную пищу, простые углеводы, в то время как потребление овощей, фрук-

тов, рыбы и морепродуктов недостаточно и нерегулярно. Правительственная концепция констатирует, что за последние 8-9 лет доля россиян с избыточным весом возросла с 19 до 23%. Соответственно выросли риски развития сахарного диабета, сердечнососудистых заболеваний и др.

Чтобы вырастить здоровое, активное поколение россиян, способных обеспечить вывод России на качественно новый уровень социально-экономического развития, необходимо стимулировать отечественное производство полезных, экономически чистых продуктов, обогащенных витаминами для таких сегментов потребителей как беременные женщины, кормящие матери, дети дошкольного и школьного возраста, спортсмены, военнослужащие и др.

Массовое производство этих товаров и полное обеспечение потребностей рынка «здорового питания» вряд ли возможно в ближайшей перспективе, однако разработка стратегической программы данного направления в пищевой отрасли – объективная необходимость и для реализации всех требований обеспечения продовольственной безопасности, и для импортозамещения на стратегическом сегменте рынка.

Производство таких товаров можно было бы осуществлять на региональных предприятиях с учетом реальной потребности детских домов, домов малюток, детских садов, школьных столовых, больничных столовых и буфетов, специальных спортивных кафе и солдатских пищеблоков. Эти наиболее социально важные объекты способны внедрить систему здорового питания на практике, не только удовлетворяя важнейшую физиологическую потребность человека, но и воздействовать на его здоровье, формируя при этом привычки и вкус к здоровой пище и здоровому образу жизни.

Рациональным питанием считается такое, которое обеспечивает нормальную жизнедеятельность организма, высокий уровень работоспособности и сопротивляемости воздействию неблагоприятных факторов окружающей среды, максимальную продолжительность активной жизни.

Рациональное питание предусматривает с учетом физиологической потребности организма удовлетворение во всех пищевых веществах и энергии, с одной стороны, а с другой стороны, способствует удовлетворению эмоциональных и социальных потребностей в зависимости от образа жизни и общественного статуса человека.

Таким образом, целью рационального питания является формирование и воспроизводство человеческого капитала, развитие через культуру питания личности человека.

Рациональное питание потребовало создания рациональной системы организации потребления пищи, которая позволяет организовывать питание рациональное по калорийности, по пищевому составу основных компонентов потребляемой пищи, по формам потребления, соответствующим традициям тех или иных групп населения, психоэмоциональному фону потребления пищи.

Обобщая научные взгляды по изучаемому вопросу и учитывая собственный опыт исследования процессов, происходящих в сфере продовольственного рынка и потребления продовольствия, мы можем утверждать, что и индивидуально организованное питание в домашних хозяйствах, и общественно организованное потребление пищи в предприятиях социальной сферы и общественного питания, может считаться рациональным лишь при соблюдении базовых основ.

К ним относятся:

- сбалансированность питания по питательным и энергетическим свойствам;
- дифференциация питания по демографическим, профессиональным, социально-культурным, территориально-климатическим и конфессиональным группам, основанная на различии традиций, привычек, физиологических и экономических возможностей получения и использования продуктов питания;
- использование в потреблении продуктов различной степени готовности, обеспечивающих возможность организации

питания людей с разным уровнем умелости и требований к затратам времени на подготовку и осуществление процесса питания;

- разнообразие формы организации питания и набора продуктов в зависимости от целевой установки, реализуемой человеком в каждом конкретном потребительском акте;
- обеспечение потребителей безопасной, с точки зрения пищевых свойств, продукцией.

Считаем необходимым для реализации политики в области здорового питания населения осуществление следующих рекомендаций:

На уровне Государственной Думы, органов федеральной и региональной исполнительной власти:

- а) организовать государственный контроль продовольственного рынка, производства, внешних и внутренних поставок и запасов продовольствия;

- б) совершенствовать законодательство, связанное с внедрением здорового питания в Российской Федерации, его пропагандой и обеспечением населения пищевой продукцией;

- в) стимулировать в отраслях АПК выпуск важнейших продуктов для осуществления здорового питания путем финансовых льгот. Например, ввести нулевую ставку по налогу на прибыль для предприятий пищевой и перерабатывающей промышленности, выпускающих товары для лечебного, диетического питания, товары для беременных, кормящих женщин, вскармливания младенцев и т.п.;

- г) создать систему анализа и оценки информации о достижениях и тенденциях развития отечественной и зарубежной науки и техники в области здорового питания и производства качественных пищевых продуктов и добавок, подготовки прогнозно-аналитических материалов, используемых для формирования и эффективного проведения государственной политики.

На уровне отраслевых Союзов и Ассоциаций, техническим комитетам и органам Государственного надзора и контроля качества следует активизировать:

- а) содействие внедрению в практику работы пищевых предприятий технологий в области развития ассортимента, обеспечения качества и безопасности продукции, которые успешно реализуются в странах – членах ВТО;

- б) ввести в практику контролирующих органов обязательные публикации в СМИ и сети Интернет результатов экспертиз качества продуктов питания, проводимых аккредитованными лабораториями и исследовательскими центрами, с целью выявления продуктов, способных принести вред здоровью людей;

- в) активизировать работу со специалистами пищевых предприятий путем предоставления им информации о появлении новых, прогрессивных технологий производства здоровых продуктов и возможностей их внедрения в конкретных предприятиях отрасли.

Мы отдаем себе отчет, что высказанные в адрес государственных, региональных и ведомственных органов рекомендации в той или иной степени обсуждаются ими, даже декларируются в стратегических документах. Однако, комплексная государственная программа внедрения здорового питания в России с определением ее концепции, конкретных мер, сроков их реализации и источников финансирования пока что не разработана. В какой-то мере ее отсутствие могло быть компенсировано, на наш взгляд, предлагаемыми в работе рекомендациями.

В заключении следует еще раз подчеркнуть, что решение задачи обеспечения продовольственной безопасности во многом зависит от целенаправленной деятельности государства по формированию адекватной стратегии социального и экономического развития. На уровне индивида реализация политики продовольственного обеспечения населения во многом обуславливается тем, насколько население готово участвовать в процессе закрепления в обществе практики здорового образа жизни, в том числе, создания и поддержания системы здорового питания как одного из уровней обеспечения продовольственной безопасности.

Библиографический список

1. Таможенный кодекс Таможенного союза. – М., 2011.
2. Основы государственной политики Российской Федерации в области здорового питания на период до 2020 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25.10.2010г. № 1873-п.т. Москва [Э/п]. – Р/д: <http://docs.cntd.ru/document/902242308>
3. О продовольственной безопасности России: доклад группы Изборского клуба под руководством академика РАН С.Ю. Глазьева (Институт динамического консерватизма о продовольственной безопасности России). – Брянск. – 2012. – № 7.
4. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года: Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2009 № 537 [Э/п]. – Р/д: ИПС КонсультантПлюс.

Bibliography

1. Tamozhennihy kodeks Tamozhennogo soyuza. – M., 2011.
2. Osnovih gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federacii v oblasti zdorovogo pitaniya na period do 2020 goda: Rasporyazhenie Pravitelstva Rossiyskoy Federacii ot 25.10.2010g. № 1873-r.t. Moskva [Eh/r]. – R/d: <http://docs.cntd.ru/document/902242308>
3. O prodovol'stvennoy bezopasnosti Rossii: doklad gruppih Izborskogo kluba pod rukovodstvom akademika RAN S.Yu. Glazjeva (Institut dinamicheskogo konservativizma o prodovol'stvennoy bezopasnosti Rossii). – Bryansk. – 2012. – № 7.
4. O Strategii nacional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federacii do 2020 goda: Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federacii ot 12.05.2009 № 537 [Eh/r]. – R/d: IPS KonsultantPlyus.

Статья поступила в редакцию 12.03.14

УДК 330.524

Akinin P.V., Bondarenko K.S. INNOVATIVE WAYS OF DEVELOPMENT OF THE ENTERPRISES OF THE PETROLEUM CLUSTER. The article describes the possibilities to ensure the competitiveness of the Russian oil industry. The main groups of the scientific and technical centers in the oil and gas industry, being key players in the Russian market of research works and services, are considered. A short analysis of the introduced innovative technologies in oil processing is given.

Key words: innovations in the oil industry, the scientific and technical centres, the competitiveness of the oil industry.

П.В. Акинин, д-р. экон. наук, проф., зав. каф. финансов ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: akinin_pv@mail.ru; **К.С. Бондаренко**, аспирант ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kirillbond89@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ НЕФТЯНОГО КЛАСТЕРА

В статье раскрываются возможности обеспечения конкурентоспособности российской нефтяной отрасли; рассмотрены основные группы научно-технических центров в нефтегазовой промышленности, являющиеся ключевыми игроками на российском рынке научно-исследовательских работ и услуг; дан краткий анализ внедрённых инновационных технологий в нефтепереработке.

Ключевые слова: инновации в нефтяной отрасли, научно-технические центры, конкурентоспособность нефтяной отрасли.

Инновации на этапах добычи, переработки и реализации нефтепродуктов увеличивают эффективность работы предприятий ТЭК, обеспечивают их конкурентные преимущества в долгосрочной перспективе на отечественном и на мировом рынках.

Специфика нефтяного бизнеса требует значительных инвестиций в развитие инновационных проектов и технологий. По мере усложнения условий разведки и добычи нефти требуются более современные технологические решения – геолого-гидродинамическое 3D-моделирование и моделирование с использованием виртуальной реальности, новейшие технологии бурения, строительства скважин и повышения нефтеотдачи пластов, а также инновационные способы сбора, транспортировки и подготовки нефти.

Российская Федерация через развитие нефтегазовой отрасли должна перейти к инновационному пути развития. Министрство энергетики Российской Федерации предпринимает все необходимые меры для превращения нефтегазового комплекса в интенсивно развивающуюся инновационную отрасль экономики, которая будет последовательно увеличивать уровень инвестиций [1].

Государство намерено поддерживать инновационную деятельность нефтяных компаний. Сами же компании считают, что проблема не столько в отсутствии идей и возможностей для их реализации, сколько в налоговой политике в отношении расходов на НИОКР. Компании указывают на отсутствие юридической и налоговой базы для сотрудничества с государством в области внедрения новых технологий. Законодательство не позволяет в полной мере учитывать затраты на НИОКР, консультационные и информационные услуги научно-технического характера при исчислении налога на прибыль. Это является серьезным препятствием для увеличения масштабов инновационной деятельности [2].

Нефтяники предлагают законодательно установить критерии, позволяющие относить в состав расходов в целях начисления налога на прибыль затраты на НИОКР, не связанные непосредственно с деятельностью, приносящей текущий доход.

Существует разница между финансированием НИОКР в различных компаниях, которая обусловлена разницей в подходе к квалификации расходов. В соответствии с Налоговым ко-

дексом РФ, к расходам на НИОКР отнесены расходы на создание новой или усовершенствование производимой продукции (расходы на изобретательство). Ряд нефтяных компаний к расходам на НИОКР относит также создание проектных документов на разработку месторождений, внедрение новой техники и технологий, программы применения методов увеличения нефтеотдачи пластов, создание стандартов, разработку программного обеспечения.

В то же время, российские нефтяные компании являются одними из наиболее инновационно активных субъектов российской экономики. Крупные компании широко применяют современное оборудование, новейшие технологии, проводят собственные исследования.

Нефтяные компании к вопросу выбора зарубежных или собственных технологий подходят сугубо прагматично. В каждом случае этот вопрос решается индивидуально. Иногда выгоднее купить уже готовые зарубежные технологии – воспользоваться услугами сервисных компаний или привлечь иностранных партнеров. Но если проблемы месторождения уникальны, для их решения создаются уникальные технологии.

В настоящий момент времени выделяются следующие группы научно-технических центров в нефтегазовой промышленности, являющиеся ключевыми игроками на российском рынке научно-исследовательских работ и услуг [3]:

1. НТЦ при нефтяных компаниях: Роснефть (НК «Роснефть» В НТЦ, РН-УфаНИПИнефть, ТомскНИПИнефть, Самара НИПИнефть, Ижевский ННЦ, РН-Сахалин НИПИморнефть, Красноярскгеофизика, Ангарскнефтехимпроект, Самаранефтехимпроект); ЛУКОЙЛ (ПермНИПИнефть, КогалымНИПИнефть, ВолгоградНИПИморнефть); Зарубежнефть (ВНИИнефть, Гипровостокнефть); Газпром нефть (Газпром нефть НТЦ); Сургутнефтегаз (СургутНИПИнефть); Татнефть (ТатНИПИнефть); ТНК-ВР (Тюменский нефтяной научный центр); РуссНефть (НТЦ – РуссНефть).

2. Крупнейшие государственные НТЦ: СНИИГГМС; СибНИИНП; ВНИГРИ; ЗапСибНИИГГ; ВНИГНИ; НВНИИГГ.

3. Крупнейшие независимые российские НТЦ: СибНАЦ; ЦГЭ; МНП Геодата; Тюменский институт нефти и газа.

4. Научно-технические подразделения зарубежных сервисных компаний: Шлюмбергер; Халлибертон; Фурго Джейсон; ПетроАльянс.

Компания «Шлюмберже» [4], мировой лидер в области технологий для нефтяной и газовой промышленности, предоставляет своим заказчикам все виды отраслевых технологических работ. Компания работает более чем в 80 странах мира. Компания «Шлюмберже» работает в России с 1929 года. Среди Заказчиков «Шлюмберже» – гиганты российской и мировой нефтяной и газовой промышленности: ОАО «Газпром», ОАО НК «Роснефть», НК «Лукойл», НК «Газпромнефть», ТНК-BP, BP, Royal Dutch/Shell, Exxon Mobil, Chevron Texaco, Total, Agip.

Спрос на инновации в данном секторе экономики (в том числе спрос на услуги перечисленных выше НТЦ) подвержен влиянию ряда факторов, оказывающих как положительное, так и отрицательное воздействие которые целесообразно оценивать в долгосрочном и краткосрочном аспекте. Высокую степень влияния в долгосрочном периоде имеют темпы роста экономики и тенденции сокращения ресурсной базы, вынуждающие нефтегазовые компании направлять значительные усилия на восполнение минерально-сырьевой базы. В краткосрочной перспективе основной силой влияния на инновационную активность нефтяных компаний является тарифная политика и ценовой фактор, отражающий конъюнктурный характер нефтегазового сектора. Другие факторы, такие как инвестиционные решения, государственное регулирование и производственная деятельность нефтяных компаний, также оказывают определенное влияние, но уже в меньшей степени.

Уникальные технологии есть практически у каждой крупной нефтяной компании в России [5]. Например, ЛУКОЙЛ на скважинах применяет высокоэффективные вентильные электроприводы. Благодаря этому энергосбережение на скважинах составило до 65%, существенно увеличился межремонтный период. Еще одно нанотехнологическое достижение ЛУКОЙЛа – нанореагент РИТИН, позволяющий резко повысить нефтеотдачу пласта.

«Татнефть» применяет целый ряд инновационных энергосберегающих технологий, в частности, методы одновременно-раздельной закачки воды в системе поддержания пластового давления, одновременно-раздельной эксплуатации двух пластов одной скважиной.

«Башнефть» характеризуется широким внедрением инноваций в нефтепереработке. Так, на «Уфанефтехиме» построен комплекс производства элементарной серы методом Клауса. Сегодня это одна из самых передовых установок в отрасли. Здесь же в прошлом году была введена в эксплуатацию установка замедленного коксования. Все последние достижения в нефтепереработке и методах очистки были заложены в этом объекте, а автоматизация процесса позволила полностью исключить ручной труд и максимально снизить вредное воздействие на окружающую среду. Проект установки разработан уфимскими учеными, однако оборудование лишь частично российского производства.

«Газпром нефть» сформировала инновационную программу на ближайшие три года. Основными направлениями программы являются: «электронное месторождение» (автоматизированное управление добычей и разработкой) и «интеллектуальные» (оборудованные стационарными системами наблюдения и управления) скважины; новые альтернативные технологии первичного и вторичного вскрытия пластов.

К числу основных мероприятий в рамках модернизации отрасли на основе внедрения инноваций могут быть отнесены следующие:

- 1) преодоление спада и обеспечение умеренного роста добычи (производства) энергетических ресурсов при увеличении эффективности их использования за счет внедрения новейших технологий;
- 2) увеличение глубины и эффективности переработки нефти с использованием новых технологий;
- 3) использование экологически чистых технологий, достижение экологической приемлемости действующих и строящихся объектов нефтегазовой промышленности и энергопотребляющих установок;
- 4) энергосбережение и повышение эффективности использования топливно-энергетических ресурсов;
- 5) создание надежной сырьевой базы и обеспечение устойчивого развития нефтяного комплекса в условиях формирования рыночных отношений [6].

В целях повышения эффективности функционирования нефтяной промышленности и нефтяного экспорта предприятия отрасли должны выходить на рынок не с сырой нефтью, а с продуктами ее переработки. Необходимо повышение качества российских нефтепродуктов. Соответственно необходимы большие инвестиции в развитие нефтепереработки, включая существенную модернизацию производственных фондов и используемых технологий переработки нефти.

В последние годы появилось много оценок инвестиционных потребностей нефтегазового комплекса, причем данные этих оценок сильно различаются, что объясняется разными исходными посылами, закладываемыми расчеты, а также разными периодами времени, в течение которых эти вложения необходимо сделать [6].

Таким образом, российская нефтяная отрасль обладает всеми необходимыми ресурсами для обеспечения конкурентоспособности на мировом рынке. Но чтобы эта ситуация стала реальностью, необходимы усилия как со стороны нефтяных компаний, так и государства. В рамках модели взаимодействия бизнеса и государства нефтяная отрасль может достичь существенного экономического роста и сделать весомый вклад в повышение благосостояния страны в целом.

Библиографический список

1. Отчет о проведении VII Всероссийского энергетического форума «ТЭК России в XXI веке» [Э/р]. – Р/д: <http://www.mief-tek.com/793.php>
2. Приложение к газете «Коммерсантъ». – 2013. – № 6(6). – от 20.04.13.
3. Ключевые тенденции на рынке научно-исследовательских и проектных работ в нефтегазовой отрасли России. Компания «Делойт», 2013 [Э/р]. – Р/д: http://hse.ru/data/2010/04/07/1218112548/dtt_The-research-technical-services-market_oil-gas_Russ
4. Официальный сайт компании «Шлюмберже» в России [Э/р]. – Р/д: <http://www.slb.ru>
5. Отчет о мартовском заседании комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики. – М., 2013.
6. Информация [Э/р]. – Р/д: www.government.ru.
7. Акинин, П.В. Развитие инноваций в банковском секторе США и возможность их реализации в российской действительности / П.В. Акинин, М.А. Коляда // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №1 (38).

Bibliography

1. Otkhet o provedenii VII Vserossiyskogo ehnergeticheskogo foruma «TEhK Rossii v XXI veke» [Eh/r]. – R/d: <http://www.mief-tek.com/793.php>
2. Prilozhenie k gazete «Kommersantj». – 2013. – № 6(6). – ot 20.04.13.
3. Klyuchevye tendencii na rinhke nauchno-issledovateljskikh i proektnihkh rabot v neftegazovoyj otrasli Rossii. Kompaniya «Deloyjt», 2013 [Eh/r]. – R/d: http://hse.ru/data/2010/04/07/1218112548/dtt_The-research-technical-services-market_oil-gas_Russ
4. Oficialjnihiy sayjt kompanii «Shlyumberzhe» v Rossii [Eh/r]. – R/d: <http://www.slb.ru>
5. Otkhet o martovskom zasedanii komissii po modernizacii i tekhnologicheskomu razvitiyu ehkonomiki. – M., 2013.
6. Informaciya [Eh/r]. – R/d: www.government.ru.
7. Akinin, P.V. Razvitie innovacij v bankovskom sektore SShA i vozmozhnostj ikh realizacii v rossijskoj deystvitel'nosti / P.V. Akinin, M.A. Kolyada // Mir nauki, kul'turij, obrazovaniya. – 2013. – №1 (38).

Статья поступила в редакцию 14.03.14

УДК 338.4

Shaposhnikov G.M., Akhpasheva M.A. SOCIOECONOMIC DEVELOPMENT OF THE REPUBLICS OF THE SOUTHERN SIBERIA AND THEIR AGRICULTURE. In the article a state estimation of agriculture on the territories of South Siberia is given. The research shows how the growth of the volume of agricultural production influences the state of social-economic development of territories, including budget increase of municipal education, reduction of unemployment and criminality, decrease of lawlessness and growth of birthrate.

Key words: agriculture, investments, unemployment, lawlessness, crime and birthrate, property.

Г.М. Шапошников, канд. экон. наук., ст.н.с.сектора экономики и социологии ГБНИУ РХ «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: prietnaya_haknii@mail.ru; **М.А. Ахпашева**, ст. преп. каф. менеджмента института экономики и управления ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: prietnaya_haknii@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕСПУБЛИК ЮЖНОЙ СИБИРИ И СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

В статье дается оценка состояния сельского хозяйства республик Южной Сибири. Показано, как рост объемов производства сельскохозяйственной продукции влияет на состояние социально-экономического развития территорий, в том числе на рост валового регионального продукта республик, сокращению безработицы и преступности, уменьшению правонарушений и росту рождаемости.

Ключевые слова: сельское хозяйство, инвестиции, безработица, правонарушения, преступность и рождаемость, собственность.

Социально-экономическое развитие любой территории зависит от многих факторов, в том числе и от уровня развития сельского хозяйства. Это особенно важно для республик Южной Сибири, так как здесь значительная часть внутреннего валового продукта (ВРП) формируется за счёт продукции сельского хозяйства. Так, по Республике Алтай доля продукции сельского хозяйства в ВРП составляет 37%, по Республике Тыва 15,2%, а по Республике Хакасия 10% [1, с. 383, 518]. За 70 лет, прошедшие после отмены частной собственности на землю, на территории СССР и России была создана мощная высокомеханизированная сельскохозяйственная отрасль. Что позволило в 80-е годы XX века производить на душу населения 62 кг. мяса, 333 кг. молока и 268 штук яиц [2, с.470], что почти соответствовало медицинским нормам потребления.

В 90-е годы XX века в России произошла смена государственного строя. Упор был поставлен на частную собственность. Все основные производственные фонды, в том числе, земля, стали переходить в частные руки. Вначале это привело к снижению объемов производства сельскохозяйственной продукции, но в последующие годы, медленно, но все же производство продукции сельского хозяйства стало расти, и на территории республик Южной Сибири. Так, в 2011 году в сравнении с 2000 годом объем производства продукции сельского хозяйства в Республике Алтай вырос в 5,6 раза. В республике Тыва в 3,7 раза, а в Республике Хакасия в 3 раза [1, с. 518-519].

Вместе с тем, объем производства сельскохозяйственной продукции в Республике Хакасия всегда был значительно больше, чем в Республиках Тыва и Алтай. В 1991 году он превышал

объем производства Республики Алтай в 2,1 раза, а Республики Тыва в 2,6 раза. В 2000 году по Республике Хакасия это превышение составило в сравнении с Республикой Алтай в 2,1 раза, а в сравнении с Республикой Тыва в 2,4 раза. В 2011 году превышение объемов производства продукции сельского хозяйства по Республике Хакасия в сравнении с Республикой Алтай составил 1,7 раза, а с Республикой Тыва в 2 раза. Вместе с тем надо отметить, что за последние 10 лет значительно выросли объемы сельскохозяйственной продукции в Республике Алтай, что говорит о значительном вложении в эту отрасль. Рост объемов производства продукции сельского хозяйства по этой республике достигнут за счет роста производства продукции животноводства. За последние 10 лет эта отрасль увеличила свои объемы в 2,9 раза, а продукция растениеводства за это время выросла в 2,6 раза [3, с. 77].

Растет на территории Южной Сибири производство сельского хозяйства не только в денежном, но и в натуральном выражении. Из таблицы 1 видно, что заметный рост поголовья животных наблюдается после 2005 года, а до 2000 года был только спад. Это связано с тем, что в 2006 году была принята федеральная программа «Развитие АПК», с принятием которой значительные средства были направлены на поддержку сельских товаропроизводителей. Так, по Республике Хакасия, начиная с 2006 года стали расти расходы на поддержку работы сельхозпроизводителей. Если в 2006-2007 гг. это в основном были расходы республиканского бюджета, то с 2008 года стали поступать денежные средства и из федерального бюджета. Первоначально это было не большие суммы. Так, в 2008 году поступило

Таблица 1
Количество скота и обрабатываемых земель на территории Южной Сибири [1, с. 536, 569,5 73]

| Показатели | Территории (округ и республики) | 1990 | 2000 | 2005 | 2011 | в % 2011 к 2000 | В % 2001 к 2005 |
|---|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|-----------------|-----------------|
| Посевные площади (тыс. га) | СФО | 23426 | 16650 | 15258 | 15077 | 90,5 | 98,8 |
| | Алтай | 146,5 | 105,9 | 103,4 | 102,1 | 96,4 | 98,7 |
| | Тыва | 282 | 44 | 38,4 | 26,4 | 60 | 68,7 |
| | Хакасия | 597,7 | 278,1 | 199,5 | 249 | 89,5 | 124,8 |
| Поголовье крупного рогатого скота (тыс. гол.) | СФО | 10582 | 5442 | 4322 | 4319 | 79,4 | 99,9 |
| | Алтай | 186,2 | 118,1 | 131,4 | 230,5 | 195,2 | 175,4 |
| | Тыва | 205 | 27,2 | 93,9 | 143,8 | 147,9 | 153,1 |
| | Хакасия | 257,8 | 134,3 | 138,5 | 171,9 | 103,1 | 124,1 |
| Поголовье овец и коз (тыс. гол.) | СФО | 13623 | 2940,2 | 2720,7 | 3578,1 | 121,6 | 131,5 |
| | Алтай | 1157 | 393,6 | 445,4 | 601,4 | 152,8 | 135 |
| | Тыва | 1226,8 | 653 | 676,3 | 1105,8 | 109,3 | 163,5 |
| | Хакасия | 1491,8 | 159,4 | 81,5 | 197,8 | 124,1 | 242,7 |

Таблица 2

Расходы бюджета Республики Хакасия на сельское хозяйство, рыболовство (млн. руб.)

| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| Всего расходов | 110,2 | 187,5 | 209,3 | 361,6 | 894,7 | 842,1 | 1229,5 | 1129,5 |
| в том числе: | | | | | | | | |
| а) из федерального бюджета | - | - | - | 45,4 | 339,8 | 225,7 | 469,2 | 326,8 |
| б) из республиканского бюджета | 110,2 | 187,5 | 209,3 | 316,2 | 554,9 | 616,4 | 760,3 | 802,7 |

из федерального бюджета всего 45 млн. руб. или 12,5% от всех расходов, направленных на поддержку агропромышленного комплекса республики. В 2009 году уже из федерального бюджета на поддержку работы аграриев Хакасии поступило 339,8 млн. рублей или 61,2% от всех расходов, направленных на поддержку сельского хозяйства и рыболовства республики. В последующие годы эта цифра то увеличивалась (в 2011 году из федерального бюджета поступило 469,2 млн. руб.), то уменьшалась (в 2010 году поступило из федерального бюджета 225,7 млн. руб.). В 2012 году из федерального бюджета поступило 326,8 млн. руб. Независимо от поступления из федерального бюджета, общие расходы на поддержку работы сельхозпроизводителей республики с каждым годом возрастали – за счет республиканского бюджета. Как видно из таблицы 2, расходы на поддержку сельского хозяйства и рыболовства из республиканского бюджета в течение последних 5 лет с каждым годом возрастали. Так, в 2008 году на эти цели было направлено 316,2 млн. руб., то в 2012 году уже было израсходовано 802,7 млн. руб. или рост составил 2,2 раза. Надо отметить, что за это время бюджет республики вырос в 2 раза. Однако доля расходов республиканского бюджета на поддержку сельского хозяйства возрастают, с 2,93 % в 2008 году до 4,33 % в 2010 году, а в 2012 году это доля составила 3,73 %. Это значительно больше, чем было в 2005 – 2007 годах. Направлены значительные денежные средства на развитие сельского хозяйства и в Республиках Алтай и Тыва. Так, инвестиции в развитие сельского хозяйства, охоту и лесное хозяйство по Республике Алтай в 2011 году составили 292,8 млн. руб., что составило 2,84% от суммы всех инвестиций, по Республике Тыва в 2011 году было направлено в эту отрасль 193,4 млн. руб., что составило 3,1 % от всех инвестиций в экономику этой республики [1, с. 944].

Все это дало свои положительные результаты. Так, производство продукции сельского хозяйства в Республике Алтай в 2010 году, по сравнению с 2001 годом выросло в 3,4 раза, а в 2011 году этот рост составил 4 раза. В Республике Тыва рост производства продукции сельского хозяйства в 2010 году против 2005 года составил 200,8%. А в 2011 году в сравнении с 2009 годом этот рост составил 110,8%. За это время стремительно шел рост поголовья животных. Так, в Республике Алтай поголовье скота в 2011 году в сравнении с 2002 годом выросло на 149,5%. Особенно большой рост составил поголовье лошадей, которых было в 2002 году 50,4 тыс. голов, а в 2012 году уже стало 122,2 тысяч голов. Значительно выросло поголовье крупного рогатого скота. Их было в 2002 году 123,7 тысяч голов, а в 2012 году их поголовье достигло 230,5 тысяч голов. Надо отметить, что в республиках за 90-е годы значительно уменьшилось количество скота. Так, например, количество овец и коз в Республиках Алтай и Тыва за годы перестройки уменьшилось всего в два раза. Если поголовье овец и коз в 1992 году в Республике Алтай было 1132,1 тысяч голов, то в 2002 году их число уменьшилось всего на 680,4 тысяч голов. Тогда как в Республи-

ке Хакасия поголовье этих животных уменьшилось за это время в 10 раз. Так, в 1991 году овец на территории Хакасии имелось 1491,8 тысяч голов, то в 2000 году их число уменьшилось на 1363,3 тысяч голов и составляли всего 128,5 тысяч голов или уменьшилось в 11,6 раз [4, с. 90]. Сейчас поголовье животных в Республиках Алтай и Тыва почти восстановлено.

За годы перестройки потери аграрного сектора экономики были не только в животноводстве, но и в растениеводстве. Из данных таблицы 1 видно на сколько сократились посевные площади. Так, по Республике Алтай в 2011 году засеивалось от уровня 1990 года 69,6%, по Республике Хакасия 41,6%, а по Республике Тыва всего 9,4%.

Руководство страны понимало и понимает, что национальная безопасность зависит не только от наличия ядерного щита, но и от того, как обеспечено население продовольствием. Поэтому, как только появилась возможность, стало направлять значительные денежные средства, в том числе на обновление техники.

В связи с тем, что степень износа основных средств в сельскохозяйственных организациях республик Южной Сибири достаточно критическая, почти все больше средств стали направлять на закуп новой техники и оборудования. Это позволило в 2012 г. в Республике Хакасия повысить коэффициент обновления основных средств до 28,1%, тогда как в 2008 году она равнялась всего 14,7%, а в 2006 году она равнялась всего 8,5%. Ниже этого коэффициент обновления был только в Республике Тыва, и в 2006 году по этой республике она равнялась 7,8%. Надо отметить, что обновление основных средств идет стабильно в Красноярском крае. Здесь коэффициент обновления основных средств в среднем равняется 18%, так, в 2006–2008 годах он равнялся 17,3%, а в 2009–2010 годах – 18,6%. Тогда как в республиках Южной Сибири коэффициент обновления основных кредитов по годам неравномерен. Особенно это заметно по Республике Хакасия. Если за 2006–2008 годы этот коэффициент был равен 10,9 %, то за период 2008–2010 годы он вырос в два раза и достиг 21,94%. А в Республиках Алтай и Тыва этот коэффициент находится в пределах 10-15%. Как видно из таблицы 3 наиболее слабо обновляются машины и механизмы в Республиках Алтай и Тыва. Это объясняется, как нам кажется тем, что в этих территориях больше развито животноводство (в основном мясного направления), а оно не требует больших затрат на обслуживание. Так, доля продукции животноводства в объеме продукции сельского хозяйства за 2010 год по Республике Тыва составляет 74,3%, по Республике Алтай 85,1%, по Республике Хакасия 67,7%, то по Красноярскому краю эта доля составляет 52,3% [5, с. 71].

Успешное развитие деятельности агропромышленного комплекса позволило значительно увеличить потребление населением продуктов питания. Так, по сравнению с 2000 годом, потребление мяса в Сибирском федеральном округе в 2011 году выросло на 55%, молока на 14,2%. По территориям Южной Сибири этот рост виден из таблицы 8.

Таблица 3

Коэффициент обновления основных средств по территориям Южной Сибири (%)

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | Средний % обновления основных средств |
|---|------|------|------|------|------|---------------------------------------|
| Республика Алтай | 15,1 | 17,7 | 14,7 | 12,6 | 13,0 | 14,6 |
| Республика Тыва | 7,8 | 7,9 | 16,1 | 15,7 | 14,9 | 12,5 |
| Республика Хакасия | 8,5 | 9,6 | 14,7 | 23,0 | 28,1 | 16,8 |
| Красноярский край | 13,5 | 15,9 | 22,6 | 16,2 | 17,2 | 17,0 |
| Средний процент обновления основных средств | 11,2 | 12,7 | 17,0 | 16,8 | 18,3 | |

Рост производства продукции сельского хозяйства способствует росту внутреннего регионального продукта. Это видно из таблицы 4.

Таблица 4

Объем и динамика роста валового регионального продукта (млрд. руб.) [1, с. 384]

| Республики | 2000 | 2007 | 2009 | 2010 | 2010 к 2000 (раза) |
|------------|------|------|------|------|--------------------|
| Алтай | 2,7 | 15,1 | 19,9 | 21,6 | 8 раз |
| Тыва | 3,5 | 19,4 | 26,9 | 30,6 | 8,7 |
| Хакасия | 17,4 | 63,7 | 81,0 | 93,7 | 5,4 |

С ростом производства продукции полей и ферм снижается преступность, уменьшается безработица, растет рождаемость. Это видно из таблиц 5, 6, 7.

Таблица 5

Число зарегистрированных преступлений на 100000 человек [1, с. 363]

| Республики | 2005 | 2010 | 2011 | в % 2001 к 2005 году |
|------------|-------|-------|-------|----------------------|
| Алтай | 6061 | 5113 | 4925 | 81,2 |
| Тыва | 10301 | 7223 | 6001 | 58,2 |
| Хакасия | 19273 | 11738 | 10799 | 56,0 |

Таблица 6

Число безработных, зарегистрированных в службах занятости на территории республик (чел.) [5, с. 133]

| Республики | 2005 | 2010 | 2011 | в % 2011 к 2005 году |
|------------|-------|------|------|----------------------|
| Алтай | 4400 | 3100 | 2900 | 78,3 |
| Тыва | 10910 | 7200 | 6700 | 55,0 |
| Хакасия | 8800 | 5700 | 4700 | 53,4 |

За эти годы значительно повысился коэффициент естественного прироста населения. Это видно из таблицы 7.

Таблица 7

Коэффициент естественного прироста населения на 1000 человек населения [1, с. 81]

| | 1990 | 2000 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|-----------------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| Российская Федерация | 2,2 | - 6,6 | - 4,8 | -3,3 | - 2,5 | - 1,8 | - 1,7 | -0,9 |
| Сибирский федеральный округ | 4,5 | -4,9 | - 3,5 | - 1,7 | - 0,7 | - 0,1 | -0,1 | 0,4 |
| Республика Алтай | 8,4 | 1,3 | 2,7 | 7,4 | 9,3 | 8,6 | 8,3 | 10,5 |
| Республика Тыва | 17,7 | 2,3 | 7,1 | 12,8 | 14,3 | 14,9 | 15,2 | 16,5 |
| Республика Хакасия | 4,7 | - 4,5 | - 2,8 | 0,1 | 0,9 | 1,5 | 1,2 | 1,7 |

Таблица 8

Потребление продуктов питания на душу населения

| Республики | Потребление (кг.) | | | | | |
|-------------------|-------------------|------|------|--------|------|------|
| | Мяса | | | Молока | | |
| | 2000 | 2008 | 2011 | 2000 | 2008 | 2011 |
| Алтай | 59 | 74 | 81 | 246 | 266 | 275 |
| Тыва | 40 | 54 | 57 | 162 | 175 | 178 |
| Хакасия | 52 | 67 | 68 | 233 | 249 | 263 |
| Красноярский край | 50 | 79 | 79 | 229 | 245 | 242 |
| По СФО | 45 | 66 | 70 | 232 | 267 | 265 |

Есть рост потребления продуктов питания на душу населения по всем территориям Южной Сибири, но они значительно ниже, чем по Сибирскому Федеральному округу, и особенно в сравнении с Красноярским краем. Особенно заметно отставание по потреблению мяса на душу населения. Так, если за последние 10 лет в Красноярском крае потребление мяса на душу населения увеличилось на 58%, то в Хакасии всего на 30%, в Республике Алтай на 37%, то в Республике Тыва 42,5%, хотя рост значителен, но в целом на душу населения приходится всего 57 кг., что значительно меньше в сравнении с другими территориями. Также в сравнении с другими территориями, в Республике Тыва есть еще огромное поле деятельности по развитию аграрного сектора, особенно в части переработки и производстве

скота и птицы на убой, так как на душу населения производство скота на убой в Республике самое низкое в сравнении с другими территориями Южной Сибири.

Отсюда можно сделать вывод, что для того чтобы развиваться дальше надо продолжить развивать сельское хозяйство, что позволит значительно улучшить социально-экономические показатели. Поэтому трудно не согласиться с автором в том, что «для того чтобы развиваться необходимо выработать стратегию развития, основанную на сравнительных преимуществах экономики» [6, с. 154]. А для территорий Южной Сибири сравнительное преимущество – сельское хозяйство и особенно отрасль животноводства и его надо и дальше развивать.

Библиографический список

1. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012: Р 32. Стат. сб. / Росстат. – М., 2012.
2. Народное хозяйство СССР за 70 лет: Юбилейный стат. ежегодник / Госкомстат СССР. – М., 1987.
3. Республика Алтай в цифрах 2012: крат. ст. сб. / Алтайстат. – Горно-Алтайск, 2012.
4. Экономика Республики Хакасия в 2003 году. Стат. сборник: в 2 ч. / Комстат Республики Хакасия. – Абакан. – Э 2503. – Ч. 2.
5. Агропромышленный комплекс Сибирского Федерального округа 2006-2010. Стат. сборник / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю (Алтайкрайстат). – Барнаул, 2011.
6. Антипина, О. Каково будущее рыночной экономики? (о книге Джастина Ифу Липид «The G yst for Rospyriti» // Вопросы экономики. – 2013. – № 9 (сентябрь).

Bibliography

1. Regionih Rossii. Socialjno-ehkonomicheskie pokazateli. 2012: R 32. Stat. sb. / Rosstat. – M., 2012.
2. Narodnoe khozyaystvo SSSR za 70 let: Yubileyniy stat. ezhegodnik / Goskomstat SSSR. – M., 1987.
3. Respublika Altayj v cifrah 2012: krat. st. sb. / Altayjstat. – Gorno-Altayjsk, 2012.
4. Ehkonomika Respubliki Khakasiya v 2003 godu. Stat. sbornik: v 2 ch. / Komstat Respubliki Khakasiya. – Abakan. – Eh 2503. – Ch. 2.
5. Agropromishlenniy kompleks Sibirskogo Federal'nogo okruga 2006-2010. Stat. sbornik / Territorialniy organ Federal'noy sluzhbi gosudarstvennoy statistiki po Altayjskomu krayu (Altayjkrajstat). – Barnaul, 2011.
6. Antipina, O. Kakovo buduthee rihnochnoy ehkonomiki? (o knige Dzhashtina Ifu Lipid «The G yst for Rospyriti» // Voprosih ehkonomiki. – 2013. – № 9 (sentyabrj).

Статья поступила в редакцию 14.03.14

Раздел 13

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

ДМИТРИЙ СЕМЕНОВИЧ АДУШИНОВ – доктор сельскохозяйственных наук, профессор, директор Института дополнительного профессионального образования Иркутской государственной сельскохозяйственной академии (г. Иркутск)

УДК 636.2.034.084:612

Belozertseva S.L. THE INFLUENCE OF LINE IDENTITY ON PRODUCTIVE QUALITY OF DAIRY CATTLE. The paper gives a comprehensive assessment of economically important traits of animals. The research gives the most optimal variant of cross-breeding is selected and the analysis of the compatibility of lines and related groups, which can be used later for developing plans of breeding selection and rotation al cross-breeding of the black-and-white cattle.

Key words: lines, dairy productivity, compatibility of lines, crosses.

С.Л. Белозерцева, соискатель, ст.н.с. лаборатории животноводства Иркутского НИИСХ, г. Иркутск, E-mail: gnu_inish_risc@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЛИНЕЙНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ НА ПРОДУКТИВНЫЕ КАЧЕСТВА МОЛОЧНОГО СКОТА

В работе дана комплексная оценка хозяйственно полезных признаков животных. Выбран наиболее оптимальный вариант скрещивания и дан анализ сочетаемости линий и родственных групп, которые впоследствии могут быть использованы при разработке планов племенного подбора и ротационного скрещивания черно-пестрого скота.

Ключевые слова: линии, молочная продуктивность, сочетаемость линий, кроссы.

Одной из важнейших проблем разведения крупного рогатого скота является разработка наиболее эффективных методов селекции, позволяющих ускорить совершенствование племенных стад и пород в соответствии с современными требованиями. Результаты исследований отечественных и зарубежных авторов показали, что молочная продуктивность коровы как фенотипический признак на 35% зависит от условий кормления, содержания и использования, на 25% от ее здоровья, на 25% от ее генетических задатков. Реализация генетического потенциала не может быть достигнута в стаде, где отсутствуют соответствующие генотипу условия, обеспечивающие здоровье и раздой животных [1]. При этом необходимо помнить, что формирование продуктивного потенциала животного происходит только за счет селекции. Генетическое улучшение племенных и продуктивных качеств животных основано на закономерностях изменчивости и наследственной обусловленности хозяйственных признаков. В этой связи следует отметить, что крупный рогатый скот, особенно молочного направления продуктивности, является одним из наиболее сложных объектов селекции сельскохозяйственных животных. В совершенствовании молочного скота первоочередная задача для селекционера – повышение продуктивного потенциала и его реализация у родителей и потомства от них.

В реализации государственной программы развития сельского хозяйства в области животноводства ведущую роль играет селекционно-племенная работа, отвечающая за качественное совершенствование существующих и выведение новых высокопродуктивных пород, типов, линий. Селекционную работу необходимо проводить в соответствии с программой создания нового Сибирского типа, используя при этом оцененных по качеству потомства высокопродуктивных по голштинской породе произ-

водителей и в некоторых случаях чистопородных голштинских быков импортной и отечественной селекции [2].

Новый молочный тип животных должен обладать хорошими технологическими свойствами вымени, крепкой конституцией, обеспечивающей высокую продуктивность и долготелее использование животных.

Цель исследований заключалась в выявлении наиболее продуктивных линий и определении зависимости, от каких линий будет получена наивысшая продуктивность, а также в установлении наилучших вариантов положительной сочетаемости (кроссов) линий и родственных групп, обеспечивающих получение от коров 5000–5500 кг молока в год.

Научная новизна результатов исследований состоит в том, что дана комплексная оценка хозяйственно полезных признаков животных. Выбран наиболее оптимальный вариант скрещивания, позволяющий на его основе получать скот соответствующий по своим продуктивным и технологическим качествам высокопродуктивному типу черно-пестрого скота для зоны Прибайкалья.

Практическая значимость заключена в том, что получены результаты анализа сочетаемости линий и родственных групп, которые впоследствии могут быть использованы при разработке планов племенного подбора и ротационного скрещивания черно-пестрого скота.

Исследования проводились в ЗАО «Железнодорожник» Усольского района Иркутской области.

В ходе исследований изучены влияние линейной принадлежности на продуктивные качества молочного скота в условиях Иркутской области.

Для проведения исследований были подобраны группы по принципу аналогов и линейной принадлежности. Условия кормления и содержания идентичные. Рационы составлялись с уче-

Таблица 1

Генеалогическая структура стада коров по принадлежности к линиям

| Линия | Голов | % |
|--------------------------|-------|-----|
| Вис Бек Айдиал 1013415 | 634 | 67 |
| Рефлекшн Соверинг 198998 | 203 | 22 |
| Монтвик Чифтейн 9569 | 107 | 11 |
| Всего | 944 | 100 |

Таблица 2

Молочная продуктивность в среднем по линиям ($\bar{X} \pm Sx$)

| Линии | Голов | Удой за лактацию, кг | Жирность, % | Молочный жир | Живая масса, кг |
|-------------|-------|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| В.Б. Айдиал | 634 | 7863 \pm 197 | 3,65 \pm 0,01 | 286,7 \pm 4,2 | 510 \pm 7,3 |
| Р. Соверинг | 203 | 7637 \pm 244 | 3,63 \pm 0,03 | 277,7 \pm 7,6 | 507 \pm 12,1 |
| М. Чифтейн | 107 | 7718 \pm 251 | 3,67 \pm 0,02 | 283,3 \pm 5,8 | 504 \pm 9,0 |

том потребности в обменной энергии и питательных веществах согласно рекомендованным нормам кормления [3].

Материалом для исследований служили племенные карточки коров (форма 1–мол), данные бонитировок по стаду. Молочную продуктивность изучали по фактическому удою коров за лактацию на основании контрольных доек с ежемесячным определением жира и белка в молоке на приборе «Клевер».

Оценка разных линий, внутрилинейных подборов, межлинейных кроссов проводилась по средней продуктивности дочерей с учетом их линейной принадлежности.

Статистическая обработка цифрового материала проводилась согласно общепринятым методикам [4].

В настоящее время стадо коров состоит из маток генеалогических линий голштинских происхождений: Вис Бек Айдиал (67%), Рефлекшн Соверинг (22%), Монтвик Чифтейн (11%). Данные представлены в таблице 1.

Известно, что разведение по линиям является основным методом совершенствования племенных и продуктивных качеств молочного скота.

В связи с тем, что стадо животных состоит из разных линий и генотипов, изучалась молочная продуктивность коров в разрезе линий и генотипов (таблица 2).

Как видно из таблицы 2 наибольшей молочной продуктивностью обладают коровы линий В.Б. Айдиал (7863 кг молока, содержание жира 3,65%) и М. Чифтейн (7718 кг молока, содержание жира 3,67%).

Из практики племенной работы и научных исследований известно, что не все производители дают однородное маточное поголовье при спаривании с животными различных линий.

Поэтому для проведения целенаправленной селекционно-племенной работы важно знать, при каких сочетаниях линий происходит увеличение удоя и жирности молока у полученного потомства. С этой целью был проведен анализ продуктивности коров, получаемых при межлинейных кроссах и линейном разведении (таблица 3).

Полученные данные свидетельствуют, что наиболее продуктивными были животные полученные при кроссах линий Вис Бэк Айдиал х Рефлекшн Соверинг (1 – 8289 – 3,68), Рефлекшн Соверинг х Вис Бэк Айдиал (1 – 7633 – 3,62) и внутрилинейном подборе Вис Бэк Айдиал х Вис Бэк Айдиал (1–7362–3,65).

Так показатели удоя коров кросса Вис Бэк Айдиал х Рефлекшн Соверинг превосходили показатели кроссов М. Чифтейн х Р.Соверинг на 928 кг ($P < 0.05$); М. Чифтейн х В.Б. Айдиал на 348 кг ($P < 0.01$).

Однако содержание жира в молоке было выше у коров, полученных при межлинейном подборе было у коров М. Чифтейн х Р. Соверинг; М. Чифтейн х В.Б. Айдиал; В.Б. Айдиал х Р. Соверинг 3,69%; 3,68%; 3,68% – соответственно.

Менее продуктивными показали себя первотелки, полученные в результате внутрилинейного подбора В.Б. Айдиал х В.Б. Айдиал (1-7362 – 3,65).

Таблица 3

Молочная продуктивность коров – первотелок, полученных методом линейного разведения и кроссов линий

| Сочетание линий (σ^6 - φ) | Голов | Удой, кг | Жир, % | Молочный жир, кг | Живая масса, кг |
|--|-------|----------------|-----------------|------------------|-----------------|
| Внутрилинейный подбор | | | | | |
| В.Б.Айдиал х В.Б.Айдиал | 89 | 7362 \pm 121 | 3,65 \pm 0,01 | 268,7 \pm 8,4 | 492 \pm 8,6 |
| Межлинейный подбор | | | | | |
| В.Б.Айдиал х М.Чифтейн | 11 | 7613 \pm 135 | 3,64 \pm 0,02 | 277,1 \pm 12,0 | 478 \pm 9,4 |
| В.Б.Айдиал х Р.Соверинг | 91 | 8289 \pm 119 | 3,68 \pm 0,01 | 305,0 \pm 7,5 | 486 \pm 7,9 |
| М.Чифтейн х В.Б.Айдиал | 63 | 7941 \pm 124 | 3,68 \pm 0,01 | 292,2 \pm 8,1 | 481 \pm 8,1 |
| М.Чифтейн х Р.Соверинг | 38 | 7361 \pm 129 | 3,69 \pm 0,01 | 271,6 \pm 11,3 | 479 \pm 10,3 |
| Р.Соверинг х В.Б.Айдиал | 7 | 7633 \pm 137 | 3,62 \pm 0,02 | 276,3 \pm 12,5 | 483 \pm 11,0 |

Таблица 4

Молочная продуктивность коров разных генотипов, ($\bar{X} \pm Sx$)

| Генотип | Голов | Удой за лактацию, кг | Жирность, % | Молочный жир, кг | Живая масса, кг |
|---------|-------|----------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| Всего | 944 | 7876 \pm 158,3 | 3,65 \pm 0,01 | 278 \pm 17,4 | 507 \pm 8,2 |
| 5/8 | 47 | 7416 \pm 192,6 | 3,63 \pm 0,02 | 269,2 \pm 22,6 | 505 \pm 8,9 |
| 3/4 | 485 | 7645 \pm 127,4 | 3,65 \pm 0,01 | 279,0 \pm 15,3 | 508 \pm 7,5 |
| 7/8 | 422 | 8006 \pm 131,8 | 3,65 \pm 0,01 | 292,2 \pm 16,0 | 507 \pm 8,1 |

В результате выполненных исследований установлено, что для повышения молочной продуктивности и содержания жира, необходимо проводить скрещивание следующих линий:

В.Б. Айдиал 1013415 х Р. Соверинг 198998

М. Чифтейн 9569 х В.Б. Айдиал 1013415

Предпочтения при селекционной работе следует отдавать производителям голштинских линий: Монтвик Чифтейн, Вис Бек

Айдиал – улучшателям по молочной продуктивности в сочетаниях линий.

При исследовании животных разных генотипов было выявлено, что наиболее высокие показатели по удою характерны для животных 7/8 – кровных (8006 кг молока, содержание жира 3,65 %) (таблица 4).

Животных данного генотипа можно рекомендовать для дальнейшего разведения в стаде.

Библиографический список

1. Ермилов, А.Н. Племенная ценность быков производителей голштинской породы разной селекции / А.Н. Ермилов, А.М. Бардюков // Зоотехния. – 2007. – № 4.
2. Программа создания нового черно-пестрого скота в Новосибирской области с использованием быков-производителей голштино-фризской породы: рекомендации. – Новосибирск, 1986.
3. Калашников, А.П. Нормы и рационы кормления сельскохозяйственных животных / А.П. Калашников [и др.]. – М., 1986.
4. Плохинский, Н.А. Руководство по биометрии для зоотехников. – М., 1969.

Bibliography

1. Ermilov, A.N. Plemennaya cennost' bihkov proizvoditeley golshitskoy porodi raznoy selektsii / A.N. Ermilov, A.M. Bardukov // Zootekhnika. – 2007. – № 4.
2. Programma sozdaniya novogo cherno-pestrogo skota v Novosibirskoy oblasti s ispolzovaniem bihkov-proizvoditeley golshtino-frizskoy porodi: rekomendatsii. – Novosibirsk, 1986.
3. Kalashnikov, A.P. Normy i raciony kormleniya sel'skokhozyaystvennykh zhivotnykh / A.P. Kalashnikov [i dr.]. – M., 1986.
4. Plokhinskiy, N.A. Rukovodstvo po biometrii dlya zootekhnikov. – M., 1969.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 636.2.055.064(571.53)

Kuznetsov A.I., Kalinin S.R. THE GROWTH AND DEVELOPMENT OF REPLACEMENT HEIFERS IN IRKUTSK REGION. The growth rate of animals is determined by two main factors: genetic and paratypic. This is based on the genotype of an organism, which determines all of its biological and physiological processes, including the intensity and quantitative and qualitative changes of the living matter based on the action in the second condition are feeding and maintenance. Thus, the data show that in the conditions of feeding and housing, prevailing on breeding, among the studied genotypes heifers higher energy growth characterized 5/8-, 3/4- and 7/8-blood on Holstein breed animals that must be considered in further breeding.

Key words: growth, development, growth rate, average daily gain, relative growth, breed, crossbreeding, genotype, related to Holstein, selection.

А.И. Кузнецов, д-р с.-х. наук, ИрГСХА, г. Иркутск, E-mail: gosplem_dir@mail.ru;

С.Р. Калинин, аспирант ИрГСХА, г. Иркутск, E-mail: kalininsr@bk.ru

РОСТ И РАЗВИТИЕ РЕМОНТНЫХ ТЕЛОК В УСЛОВИЯХ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

Интенсивность роста животных определяется двумя основными факторами: генетическими и паратипическими. В основе лежит генотип организма, который и определяет все его биологические и физиологические процессы, в том числе и интенсивность качественных и количественных преобразований живого вещества, в основе действия второго лежат условия кормления и содержания. Таким образом, приведенные данные свидетельствуют о том, что в условиях кормления и содержания, сложившихся в племязаводе, среди изученных генотипов телок более высокой энергией роста характеризуются 5/8-, 3/4- и 7/8-кровные по голштинской породе животные, что необходимо учитывать при дальнейшей селекции.

Ключевые слова: рост, развитие, интенсивность роста, среднесуточный прирост, относительный прирост, порода, скрещивание, генотип, голштинизированный, селекция.

Современное животноводство не может успешно развиваться без постоянного расширения и углубления знаний о природе организма, его реакции на различные условия внешней среды. Изучение биологических закономерностей роста представляет не только теоретический, но и практический интерес, так как в процессе развития животное приобретает не только видовые и породные свойства, но и индивидуальность со всеми особенностями конституции, экстерьера, темперамента, жизнеспособности и продуктивности.

Ценным свойством, характеризующим породу, следует считать степень интенсивности роста и развития молодняка. Общеизвестно влияние хорошего развития, здоровья и крепкой конституции животных на их продуктивность и племенные достоинства. Все эти свойства определяются наследственностью и складываются под влиянием условий жизни в период выращивания.

Результаты исследований по влиянию скрещивания местных популяций черно-пестрого скота с голштинской породой на развитие помесного потомства в различных природно-климатических и хозяйственных условиях нашей страны носят неоднозначный характер.

Большинство авторов отмечают положительный эффект от такого скрещивания (Голубков, 2000; Адушинов, 2006).

Однако Л.Д. Герасимчук (1980) при скрещивании черно-пестрого скота с голштинскими черно-пестрыми быками канадской и американской селекции не установила различий по росту, развитию и типу телосложения помесных телок и черно-пестрых сверстниц.

Интенсивность роста животных определяется двумя основными факторами: генетическими и паратипическими. В основе лежит генотип организма, который и определяет все его биологические и физиологические процессы, в том числе, интенсив-

Таблица 1

Возрастная динамика живой массы голштинизированных и чистопородных черно-пестрых телочек в различные периоды выращивания, ($M \pm m$)

| Порода, кровность | n | Живая масса (кг) в возрасте, мес. | | | | | | | |
|--------------------------|----|-----------------------------------|--------------------|------------|--------------------|------------|--------------------|------------|--------------------|
| | | При рождении | | 6 | | 12 | | 18 | |
| | | кг | C _v , % | кг | C _v , % | кг | C _v , % | кг | C _v , % |
| Черно-пестрая | 60 | 33,9±0,20 | 4,57 | 161,7±0,92 | 4,41 | 271,7±1,00 | 2,85 | 378,5±1,12 | 2,31 |
| 1/4 | 60 | 34,5±0,20 | 4,49 | 168,2±0,70 | 3,22 | 287,5±0,77 | 2,07 | 404,0±1,15 | 2,20 |
| 3/8 | 60 | 34,4±0,21 | 4,73 | 169,0±0,84 | 3,85 | 287,7±0,78 | 2,10 | 404,5±1,23 | 2,36 |
| 1/2 | 60 | 36,5±0,24 | 5,09 | 172,7±1,04 | 4,66 | 290,7±1,15 | 3,06 | 409,8±1,29 | 2,44 |
| 5/8 | 60 | 35,7±0,24 | 5,21 | 171,3±1,06 | 4,79 | 289,5±1,32 | 3,53 | 406,5±1,35 | 2,57 |
| 3/4 | 60 | 34,3±0,28 | 6,32 | 169,1±1,13 | 5,18 | 287,8±1,35 | 3,63 | 404,4±1,41 | 2,70 |
| 7/8 | 60 | 35,2±0,29 | 6,38 | 169,7±1,28 | 5,84 | 288,5±1,39 | 3,73 | 403,1±1,50 | 2,88 |
| В среднем по помесям | | 35,1±0,24 | 5,30 | 170,0±1,01 | 4,60 | 288,6±1,13 | 3,03 | 405,4±1,32 | 2,52 |
| ± помеси к черно-пестрой | | +1,2 | +0,73 | +8,3 | +0,19 | +16,9 | +0,18 | +26,9 | +0,21 |

ность качественных и количественных преобразований живого вещества, в основе действия второго лежат условия кормления и содержания.

В наших исследованиях кормление и содержание животных было одинаковым, следовательно, интенсивность их роста зависела от физиологической скороспелости и определялась генотипом животных.

Изучение весового роста от рождения до 18-месячного возраста у голштинизированных (1/4-, 3/8-, 1/2-, 5/8-, 3/4-, 7/8-кровных) животных провели в сравнительном аспекте с черно-пестрыми телочками.

Как известно, живая масса – один из показателей развития при комплексной оценке животного. Исследования показали, что помесные телочки с разной долей крови по голштинской породе, при рождении имели небольшие различия в живой массе и в среднем имели преимущество перед контрольной группой – на 1,2 кг (3,42%). В дальнейшем, с увеличением возраста, животные опытных групп по отношению к контрольной имели преимущество по живой массе, соответственно в 6 – на 8,3 (4,88%), в 12 – на 16,9 (5,86%), в 18 – на 26,9 (6,64%).

Так, среди помесных животных наибольшую живую массу при рождении имели 1/2-кровные телочки (36,5 кг), наименьшую 3/4-кровные (34,3 кг), превосходство составило, соответственно на 2,2 кг (6,03%). Превосходство 1/2-кровных телочек по живой массе с увеличением возраста над помесными телочками в среднем и черно-пестрыми сохранялось, соответственно: в 6 – на 2,7 кг (1,56%) и 11,0 кг (6,37%), в 12 – на 2,1 кг (0,72%) и 19,0 кг (6,54%), в 18 – на 4,4 кг (1,07%) и 31,3 кг (7,64%).

Во все возрастные периоды жизни помесные животные не зависимо от кровности по голштинской породе имели абсолютный прирост выше, чем черно-пестрые. В среднем до 18-месячного возраста превосходство у помесных генотипов к черно-пестрым составило по телочкам – 8,2%.

Однако рост животных не может идти с постоянной интенсивностью, последний снижается с возрастом животного из-за изменения биохимических процессов, увеличения числа специализированных, медленно размножающихся клеток и ограничения доступности питательных веществ и пространства. Интенсивность роста в разные периоды неодинакова. Время от времени она меняется, оставаясь постоянной в отдельные периоды. С. Броди, рассматривавший рост, как «относительно необратимое изменение изменяемых величин во времени», предложил различать в нем «самоускоряющийся» рост в первой половине жизни животного и «самозамедляющийся» рост, протекающий с замедляющейся скоростью вследствие накопления факторов, подавляющих размножение клеток.

Изучение энергии роста подопытного молодняка свидетельствует о том, что за 18-месячный период выращивания наибольший среднесуточный прирост живой массы отмечен в опытных

группах помесных животных. В среднем превышение по среднесуточному приросту голштинизированных черно-пестрых телочек над контрольной чистопородной черно-пестрой составило 46,4 г (6,9%).

Наибольший среднесуточный прирост живой массы от рождения до 18- месячного возраста имели 1/2-кровные телочки по голштинской породе, наименьшие 1/4- и 7/8-кровные. Разница составила 9,9 г (1,5%).

Выявленное различие в среднесуточных приростах отражает особенности внутренних процессов, протекающих в организме голштинизированных и чистопородных черно-пестрых телок.

Известно, что живое вещество биологической системы разделено ковалентными между атомными связями. Химические взаимодействия между органическими соединениями, обладающими ковалентными связями, требуют для своего осуществления определенного промежутка времени. Последовательность этих реакций является выражением определенного соотношения скоростей. Поэтому, для достижения одной и той же массы тела животными различных генотипов даже в одинаковых условиях требуется разное время, или за равный период выращивания эти животные достигают совершенно разной живой массы.

Сделать объективные выводы об интенсивности роста животного можно путем определения относительного прироста живой массы. Интенсивность роста животных помесных генотипов в различные периоды жизни или превышает, или отстает от черно-пестрых, но эта разница имеется во всех случаях.

Относительная интенсивность роста выражена как процентное отношение разности между конечной и начальной массой тела к их полусумме.

Относительный прирост у голштинизированных телочек во все возрастные периоды на 0,2 – 1,8% был выше, чем у черно-пестрых. Среди голштинизированных животных 1/4-, 3/8- и 1/2-кровные телочки росли более интенсивно, чем сверстницы генотипов 5/8-, 3/4- и 7/8-кровные. Живая масса телочек с возрастом увеличивалась, среднесуточный прирост живой массы у телочек увеличивался до 6-месячного возраста, затем незначительно снизился и удерживался на одном уровне.

Относительный прирост живой массы у опытных и контрольных групп телочек до 3-месячного возраста был высоким (94,1 – 96,7%), затем к 18- месячному возрасту он снизился до 15,4 – 15,8%.

Из приведенного материала видно, что голштинские помеси в первые 1,5 года жизни обладают более высокой энергией роста, повышенной хозяйственно-биологической скороспелостью по сравнению с черно-пестрым молодняком. Эта скороспелость при высоком уровне кормления на протяжении всего периода роста проявлялась в увеличении живой массы, лучшим развитием мускулатуры.

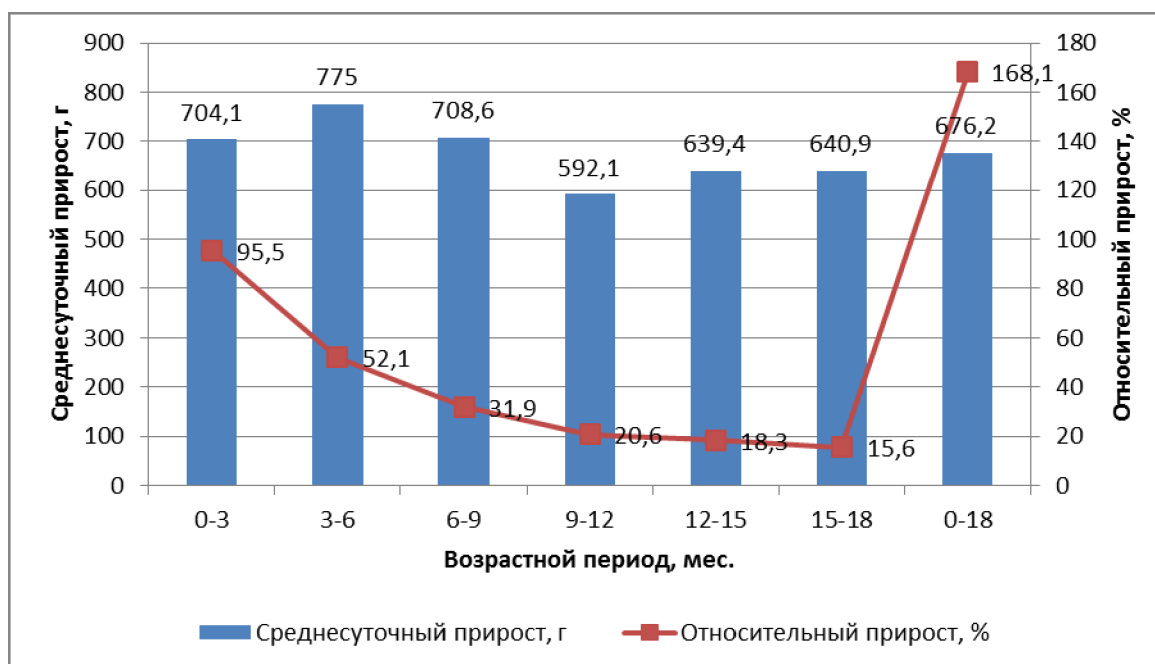


Рис. 1. Средний относительный и среднесуточный прирост помесных телочек в различные возрастные периоды

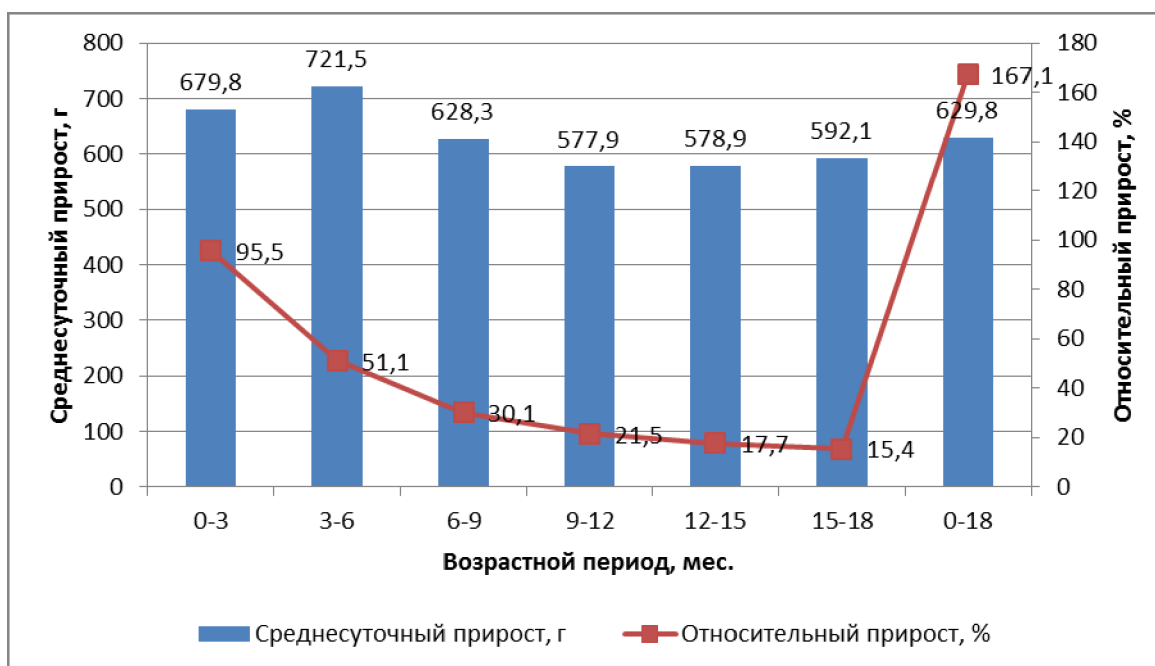


Рис. 2. Среднесуточный и относительный прирост чистопородных телочек в различные возрастные периоды

Таблица 2

Индекс роста живой массы телочек в различные возрастные периоды (в каждой группе по 60 животных)

| Порода, кровность | Возраст, мес. | | | | | |
|-------------------|---------------|------|------|------|-------|-------|
| | 0-3 | 0-6 | 0-9 | 0-12 | 0-15 | 0-18 |
| Черно-пестрая | 2,83 | 4,77 | 6,46 | 8,01 | 9,57 | 11,17 |
| 1/4 | 2,84 | 4,88 | 6,74 | 8,33 | 10,03 | 11,71 |
| 3/8 | 2,85 | 4,91 | 6,79 | 8,36 | 10,06 | 11,76 |
| 1/2 | 2,78 | 4,73 | 6,51 | 7,96 | 9,59 | 11,23 |
| 5/8 | 2,81 | 4,80 | 6,59 | 8,11 | 9,74 | 11,39 |
| 3/4 | 2,87 | 4,93 | 6,83 | 8,39 | 10,10 | 11,79 |
| 7/8 | 2,83 | 4,82 | 6,66 | 8,20 | 9,81 | 11,45 |
| В среднем | 2,83 | 4,84 | 6,68 | 8,22 | 9,88 | 11,55 |

Об абсолютной интенсивности роста голштинизированных животных свидетельствует индекс (коэффициент) роста, то есть кратное увеличение живой массы в определенный промежуток времени от абсолютной величины ее при рождении, принятой за единицу.

Анализ таблицы 2 показывает, что в среднем коэффициент роста живой массы у голштинизированных телочек и у черно-пестрых чистопородных был одинаковым только в 3-месячном возрасте, в дальнейшем у помесных животных он был выше, соответственно в 6 – на 0,015, в 12 – на 0,026, в 18 – на 0,034.

Библиографический список

1. Голубков, А.И. Современное состояние и пути повышения эффективности селекционно-племенной работы: монография. – Красноярск, 2000.
2. Адушинов, Д.С. Эффективность голштинизации черно-пестрого скота в Восточной Сибири // Зоотехния. – 2006. – № 2.
3. Герасимчук, Л. Продуктивность скота сибирского отродья черно-пестрой породы и помесей с голштин-фризской в условиях промышленной технологии: автореф. дис. канд. с.-х. наук. – Новосибирск, 1980.

Bibliography

1. Golubkov, A.I. Sovremennoe sostoyaniye i puti povysheniya ehffektivnosti selekcionno-plemennoy raboty: monografiya. – Krasnoyarsk, 2000.
2. Adushinov, D.S. Ehffektivnost' golshtinizatsii cherno-pestrogo skota v Vostochnoy Sibiri // Zootehniya. – 2006. – № 2.
3. Gerasimchuk, L. Produktivnost' skota sibirskogo otrodiya cherno-pestroy porodiy i pomesey s golshtin-frizskoy v usloviyakh promyshlennoy tekhnologii: avtoref. dis. kand. s.-kh. nauk. – Novosibirsk, 1980.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 633.11. «321»: 631.526.323(571.53)

Polovinkina S.V., Klimenko N.N., Parygin V.V., Polnomochnov A.V., Illy I.E. ADAPTATION OF ECOTYPES OBTAINED FROM TRITICUM AESTIVUM TO THE SPRING DROUGHT OF THE BAIKAL REGION. The perspective of the use of the method of obtaining ecotypes, which allows significantly deeper studying of the mechanisms of the plant adaptation realized at the level of microevolution that cannot be seen by the usual method of comparing the level of varieties. The use of ecotypes obtained from the varieties greatly expands the possibilities of selection of parental pairs in breeding practice.

Key words: variety, ecotype, embryo, coleorhiza, epiblast, endosperm, water absorption, seed germination, drought resistance, plant breeding practice.

С.В. Половинкина, канд. биол. Наук, ИрГСХА, г. Иркутск, E-mail: lrgsha-npl@yandex.ru; **Н.Н. Клименко**, канд. с.-х. наук, ИрГСХА, г. Иркутск, E-mail: lrgsha-npl@yandex.ru; **В.В. Парыгин**, канд. биол. Наук, ИрГСХА, г. Иркутск, E-mail: lrgsha-npl@yandex.ru; **А.В. Полномочнов**, д-р с.-х. наук, ФГБУ «Россельхозцентр» по Иркутской обл., г. Иркутск, E-mail: rsc_irk@mail.ru; **И.Э. Илли**, д-р биол. наук, ИрГСХА, г. Иркутск, E-mail: lrgsha-npl@yandex.ru

АДАПТАЦИЯ ЭКОТИПОВ, ПОЛУЧЕННЫХ ИЗ СОРТОВ TRITICUM AESTIVUM L., К ВЕСЕННЕЙ ЗАСУХЕ ПРЕДБАЙКАЛЬЯ

В статье показана перспективность использования метода получения экотипов, позволяющих значительно глубже изучить механизмы адаптации растений, реализующиеся на уровне микроэволюции, чего нельзя установить при обычном способе сравнения показателей на уровне сортов. Использование экотипов, полученных из сортов, значительно расширяет возможности подбора родительских пар в селекционной практике.

Ключевые слова: сорт, экотип, зародыш, колеориза, эпибласт, эндосперм, водопоглощение, прорастание семян, засухоустойчивость, селекционная практика.

В Предбайкалье растения мягкой пшеницы часто страдают от весенней засухи, которая наступает в конце мая и длится она до середины, а иногда и до конца июня [1]. Показано [2], что хроническое воздействие недостатка тепла в период формирования зерновки яровой пшеницы в Предбайкалье приводит к нарушению пространственной организации роста и развития зародыша и диспропорции в накоплении запасов веществ в эндосперме, что существенно снижает биологический потенциал продуктивности растений. Отсюда следует, что в Предбайкалье возделываемые сорта пшеницы должны быть, не только приспособлены к резкой смене среднесуточных температур воздуха, особенно в период созревания, но быть относительно засухоустойчивыми [3].

Обычно в селекции в качестве исходного материала для выведения нового сорта используются либо сорта, либо линии сортов, либо изогенные линии [4]. Однако в современной литературе [5] для этих целей предлагается использовать экотипы сортов.

Задачей нашей работы было выявить у сортов мягкой пшеницы, возделываемых в Предбайкалье, экотипы, наиболее приспособленные к экологическим условиям региона с целью использования их как исходный материал при селекции этой культуры.

Объектом исследований служили два среднеранних сорта местной селекции Тулунская 12 и Ангара 86.

Для разделения сорта на экотипы нами был использован известный в литературе метод [2] который позволяет разделить сорт на семь экотипов (рис.1). Анатомические исследования степени сформированности зародышей пшеницы проводили на временных препаратах по методикам Фурста (1979) [6] и Батыгиной (1987) [7].

Темпы прорастания и всхожесть семян определяли по стандартной методике, ГОСТ 12038-84.

Для определения устойчивости растений к засухе был использован метод, основанный на определении количества про-

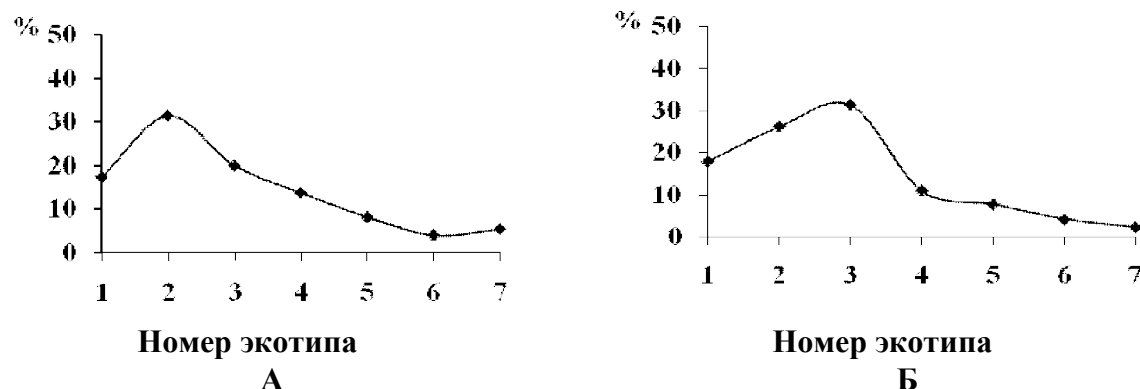


Рис. 1. Плотность экотипов иркутских сортов мягкой пшеницы, %. Где сорта: А – Тулунская 12, Б – Ангара 86

росших семян на растворах сахаров с высоким осмотическим давлением, имитирующим условия физиологической засухи почвенного субстрата [8].

Полевые исследования проводили на опытном поле ИрГС-ХА. Опыты закладывали по общепринятой методике [4]. В течение всего периода вегетации за растениями проводили фенологические наблюдения.

Количество зародышевых корней является одним из основных показателей устойчивости экотипа к условиям засухи региона. В среднем оно было равно пяти, однако нами были обнаружены экотипы превосходящие показатели контроля. Так у сорта Ангара 86 – наибольшая разница относительно контроля была у особей 1 и 4 экотипов (116 и 110, %).

Размер колеоризы у сорта Тулунская 12 был менее развит у 1 и 2 экотипов, у остальных экотипов этот показатель превосходил контроль от 3,2 до 13,9%. Максимальную длину колеоризы наблюдали у особей 3 и 4 экотипов.

Площадь эпипласта в 1, 2 и 3 экотипе сорта Тулунская 12 превышала контроль на 10 – 12 – 15% соответственно. У 1, 3 и 4 экотипов сорта Ангара 86 этот показатель был выше контроля.

Исходя из того, что колеориза и эпипласт – это ткани, ответственные за водопоглощение зародыша в период набухания семян, можно предположить, что первый экотип у обоих сортов недостаточно устойчив к засухе. Таких особей у сорта Тулунская 12 насчитывается около 17%, а у сорта Ангара 86 около 15%. У последующих экотипов сорта Тулунская 12 наблюдается постепенное увеличение размеров колеоризы, но при этом угнетался эпипласт, также отвечающий за водопоглощение зародыша. У сорта Ангара 86 наблюдали постепенное снижение уровня развития эмбриональных структур. Исходя из этого, в каждом из исследованных сортов можно выделить экотипы 6 – у сорта Тулунская 12 и 4- у сорта Ангара 86. Можно предположить, что экотипы наиболее адаптированные к осенней прохладе окажутся наиболее устойчивыми к весенним засушливым условиям Предбайкалья.

Исходя из этого всхожесть и прорастание семян у экотипов мягкой пшеницы определяли в лабораторных и природных (по-

левых) условиях (рис. 2).

Результаты исследований показали, что в «идеальных» (лабораторных) условиях среды наблюдались существенные различия между отдельными экотипами. У сорта Тулунская 12 наиболее адаптированными, оказались семена первого, второго, третьего и шестого экотипа. Следует отметить, что на седьмой день после начала эксперимента практически все семена проросли и составили от 95 до 100% от всех высеванных. Аналогичные данные нами были получены у экотипов сорта Ангара 86 (рис. 2).

Результаты изучения потенциальной возможности прорастания семян в полевых условиях (рис. 2) показали, что всхожесть семян у экотипов исследуемых сортов была существенно ниже, чем в лабораторных, что было, вероятно, обусловлено дефицитом почвенной влаги.

Для того, чтобы экспериментально обосновать это предположение нами была выполнена серия исследований в лабораторных условиях, имитирующих условия физиологической засухи при прорастании семян. При трехкратном повторении опыта оказалось, что особи некоторых экотипов сорта Тулунская 12 были относительно засухоустойчивы (рис. 3).

В частности, семена второго, третьего и шестого экотипов прорастали при высоком дефиците влаги, что свидетельствует о том, что их особи адаптированы к созданным условиям среды. Другая часть особей первого, пятого и седьмого экотипов была существенно угнетена, то есть она оказалась менее устойчива к засухе. Величина отклонения между показателями сорта и показателями экотипов сортов Тулунская 12 составляла, казалось бы, незначительную величину от 6 до 12%, однако разница между отдельными экотипами доходила до 20%.

Обобщая все представленные данные важно отметить, что у обоих сортов процессы микроэволюционной адаптации к среде обитания интенсивно развиваются, на что указывает тот факт, что в каждом сорте имеются по три – четыре экотипа из семи, которые по своим показателям адаптации существенно превосходят показатели контроля. Среди них следует особенно отметить шестой экотип у сорта Тулунская 12 и четвертый в экотип у

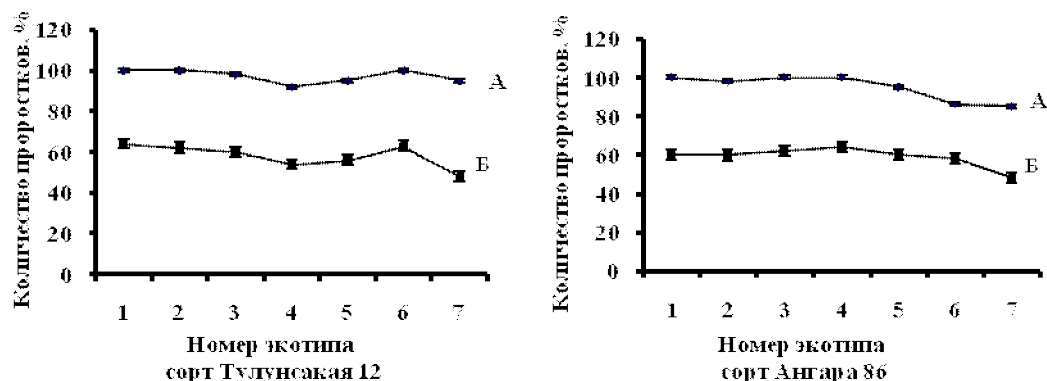


Рис. 2. Динамика прорастания семян у экотипов сортов Тулунская 12 и Ангара 86, где А – семена, пророщенные в лабораторных условиях, Б – семена, пророщенные в природных (полевых) условиях

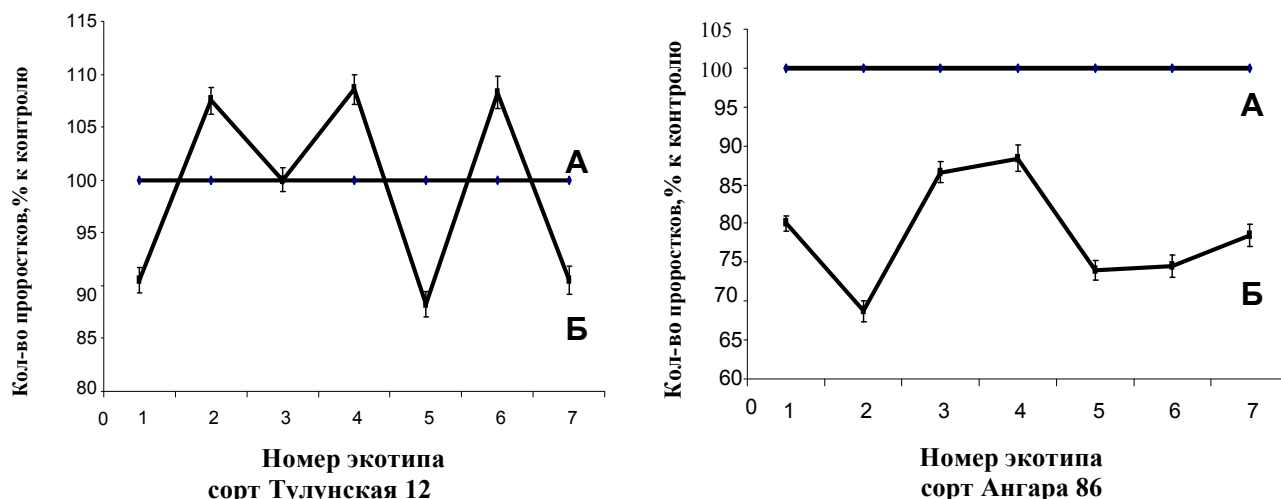


Рис. 3. Влияние раствора сахарозы на прорастание семян экотипов сорта Тулунская 12 и Ангара 86. Период проращивания 7 дней, где А – семена, пророщенные на фильтровальной бумаге, увлажненной водой (контроль), Б – семена, пророщенные на фильтровальной бумаге, увлажненной раствором сахарозы плотностью 5 атм.

сорта Ангара 86. Данные экотипы могут быть использованы как исходный материал в селекционном процессе с целью увеличе-

ния засухоустойчивости растений, обеспечивающих стабильную продуктивность селективируемых сортов.

Библиографический список

1. Юдин, А.Е. Селекция и семеноводство сельскохозяйственных культур // Сборник научных трудов: РАСХН Сиб. отд-ние. Тулун. ГСС. – Новосибирск, 1997.
2. Илли, И.Э. Патент на изобретение РФ №2279794. А01Н 1/04 «Способ подготовки фракций семян из сортов мягкой пшеницы, обладающих свойством сильной пшеницы» / И.Э. Илли, Г.Д. Назарова, В.В. Парыгин, С.В. Половинкина. – 2006.
3. Дмитриев, В.Е. Растениеводство (частная методика преподавания): учеб. пособие. – Красноярск, 2004.
4. Гуляев, Г.В. Селекция и семеноводство полевых культур / Г.В. Гуляев, Ю.Л. Гужов. – М., 1987.
5. Илли, И.Э. Физиология формирования биологических качеств семян яровой пшеницы в условиях Восточной Сибири: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – Душанбе, 1989.
6. Фурст, Г.Г. Методы анатомо-гистохимического исследования растительных тканей. – М., 1979.
7. Батыгина, Т.Б. Хлебное зерно. Атлас. – Л., 1987.
8. Назарова, Г.Д. Методическое пособие для лабораторных занятий студентов агрономического факультета по специальностям 310200 «Агрономия» и 320400 «Агроэкология» / Г.Д. Назарова, И.Э. Илли, С.В. Половинкина, В.В. Парыгин. – Иркутск, 2005.

Bibliography

1. Yudin, A.E. Selekcija i semenovodstvo sel'skokhozyajstvennykh kul'tur // Sbornik nauchnykh trudov: RASKhN Sib. otd-nie. Tulun. GSS. – Novosibirsk, 1997.
2. Illi, I.Eh. Patent na izobretenie RF №2279794. A01N 1/04 «Sposob podgotovki frakcij semyan iz sortov myagkoj pshenich, obladayutikh svojystvom sil'noj pshenich» / I.Eh. Illi, G.D. Nazarova, V.V. Parihgin, S.V. Polovinkina. – 2006.
3. Dmitriev, V.E. Rastenievodstvo (chastnaya metodika prepodavaniya): ucheb. posobie. – Krasnoyarsk, 2004.
4. Gulyaev, G.V. Selekcija i semenovodstvo polevykh kul'tur / G.V. Gulyaev, Yu.L. Guzhov. – M., 1987.
5. Illi, I.Eh. Fiziologiya formirovaniya biologicheskikh kachestv semyan yarovoj pshenich v usloviyakh Vostochnoj Sibiri: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. – Dushanbe, 1989.
6. Furst, G.G. Metodih anatomo-gistokhimicheskogo issledovaniya rastitel'nykh tkaney. – M., 1979.
7. Batiagina, T.B. Khleboe zerno. Atlas. – L., 1987.
8. Nazarova, G.D. Metodicheskoe posobie dlya laboratornykh zanyatij studentov agronomicheskogo fakul'teta po specialnostyam 310200 «Agronomiya» i 320400 «Agroekologiya» / G.D. Nazarova, I.Eh. Illi, S.V. Polovinkina, V.V. Parihgin. – Irkutsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 636.034.637.128

Petrukhina L.L. MILK PRODUCTIVITY AND QUALITATIVE COMPOSITION OF MILK OF COWS WITH DIFFERENT GENOTYPES. The conducted research let us analyze the influence of a genotype on milk productivity and qualitative composition of milk at *Barki* farm to identify additional reserves of increasing livestock production and improving the breeding work.

Key words: Holstein breed of cattle, genotypes, the qualitative composition of milk, milk yield content of, fat, milk fat, milk productivity.

Л.Л. Петрухина, соискатель ИрГСХА, г. Иркутск, E-mail: gnu_iniish_risc@mail.ru

МОЛОЧНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ И КАЧЕСТВЕННЫЙ СОСТАВ МОЛОКА КОРОВ РАЗНЫХ ГЕНОТИПОВ

На основе проведенных исследований нами был проведен анализ влияния генотипа на молочную продуктивность и качественный состав молока в ОАО «Барки» для выявления дополнительных резервов увеличения производства животноводческой продукции и совершенствования селекционно-племенной работы.

Ключевые слова: голштинская порода крупного рогатого скота, кровность, качественный состав молока, удой, жир, молочный жир, молочная продуктивность.

Во всех странах мира в настоящее время разводится 652 породы крупного рогатого скота, в том числе в Российской Федерации – около 50 пород различного направления продуктивности [1; 2]. Разведение такого количества пород обусловлено тем, что одна или две породы не смогут в полной мере и наилучшим образом использовать разнообразные кормовые и природно-климатические условия отдельных зон такой обширной страны, как наша.

В числе показателей, характеризующих биологические, племенные и продуктивные качества породы или помесного скота, состав молока является одним из важных признаков. В зависимости от содержания в молоке его основных компонентов породы скота различаются между собой, разделяясь на жирномолочные и так называемые сырные, молоко которых наиболее богато белком [3].

В молочном скотоводстве вопросы улучшения химического состава и повышения питательной ценности молока разных пород скота до настоящего времени ещё не привлекли к себе серьезного внимания отечественной зоотехнии, и в показатели состава молока почти не используется в практической работе при отборе и подборе животных.

Отбор животных проводится только по содержанию жира в молоке. Повышение в молоке общего количества сухих веществ, в том числе молочных белков, приобретает большое значение, особенно в связи с изменением структуры использования молока в Российской Федерации, проявляющимся в увеличении потребления цельного молока и производстве белковых молочных продуктов [4].

В Иркутской области наибольшее распространение получил скот черно-пестрой породы. Улучшение черно-пестрого скота голштинской породой привело к созданию молочных стад с животными различных генотипов.

Научно-хозяйственный опыт проводили на базе ОАО «Барки». Для проведения опыта было сформировано три группы животных по 20 голов 5/8, 3/4 и 7/8 кровности. Отбор животных осуществляли по принципу аналогов, с учетом возраста, времени отела, происхождения. Животные на протяжении лактации находились в одинаковых условиях кормления и содержания.

В результате проведенных исследований представляется возможным дать характеристику коровам разных генотипов по удою и содержанию основных компонентов в молоке.

Таблица 1

Характеристика коров разных генотипов по содержанию компонентов в молоке

| Показатель | Группы | | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 5/8 | 3/4 | 7/8 |
| Удой, кг | 4060±163 | 4572±106 | 4518±171 |
| Жир, % | 3,73±0,07 | 3,73±0,06 | 3,73±0,02 |
| Молочный жир, кг | 151,4 | 170,5 | 168,5 |
| Сухое вещество, % | 12,56±0,121 | 12,52±0,108 | 12,48±0,104 |
| СОМО, % | 8,89±0,38 | 8,85±0,050 | 8,80±0,046 |
| СОМО, кг | 360,93 | 404,6 | 397,58 |
| Лактоза, % | 4,85±0,070 | 4,79±0,071 | 4,76±0,052 |
| Лактоза, кг | 196,91 | 219,00 | 215,06 |
| Белок, % | 3,21±0,054 | 3,17±0,048 | 3,14±0,048 |
| Белок, кг | 130,33 | 144,93 | 141,87 |
| Казеин, % | 2,67±0,049 | 2,66±0,048 | 2,64±0,040 |
| Казеин, кг | 108,40 | 121,62 | 119,28 |
| Альбумин, % | 0,420±0,016 | 0,412±0,016 | 0,403±0,012 |
| Альбумин, кг | 17,05 | 18,84 | 18,21 |
| Глобулин, % | 0,226±0,02 | 0,216±0,02 | 0,203±0,02 |
| Глобулин, кг | 9,18 | 9,88 | 9,17 |

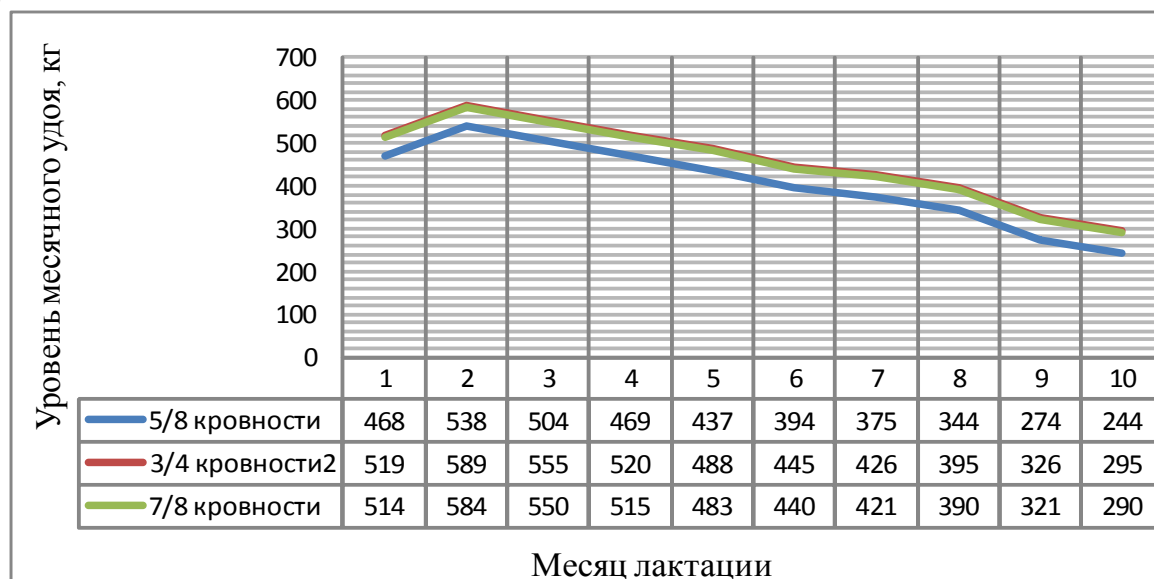


Рис. 1. График: изменение уровня удоя по месяцам лактации (кг.)

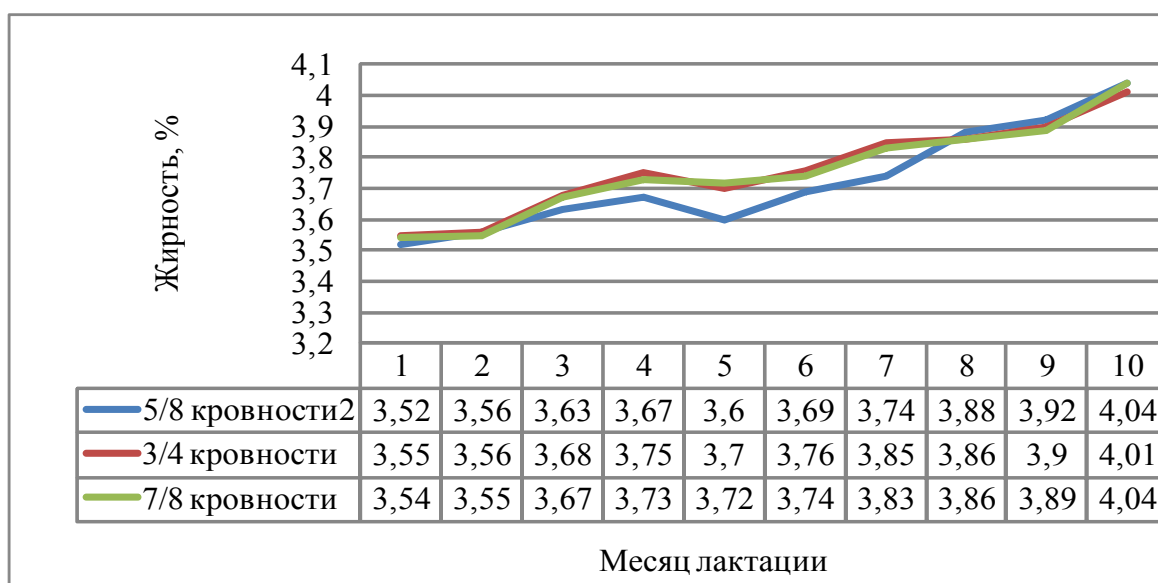


Рис. 2. График: изменчивость жирномолочности коров разного генотипа в течение лактации (%)

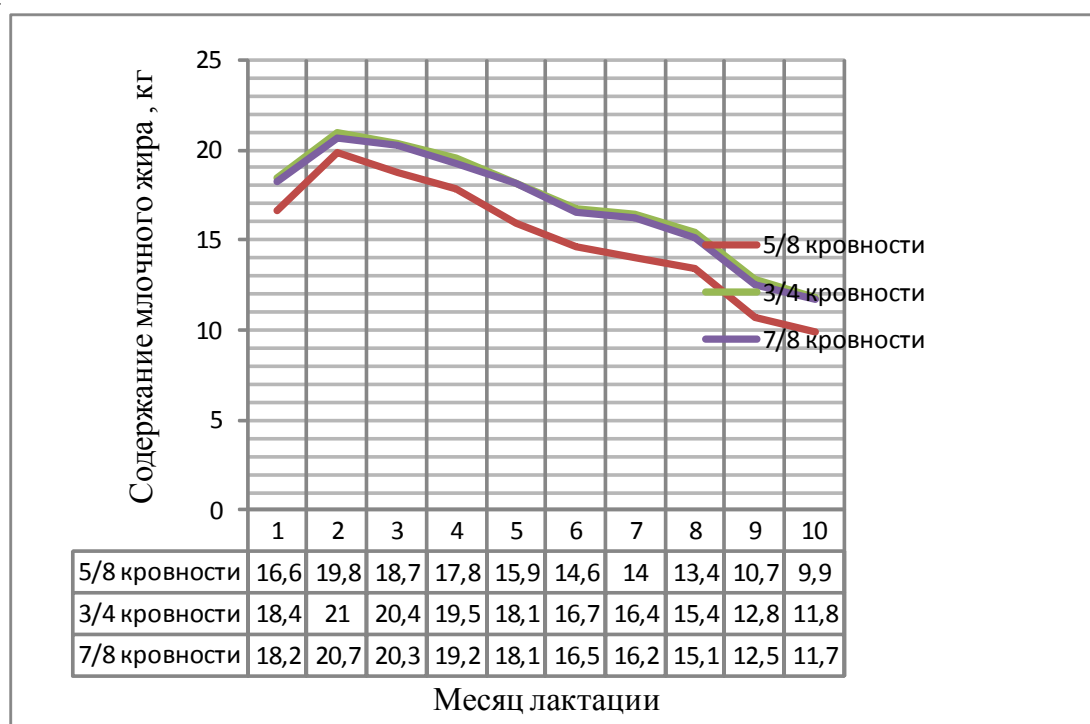


Рис. 3. График: изменение молочного жира у коров разных генотипов в течение лактации (кг.)

Молочная продуктивность и химический состав молока коров разных генотипов представлены в таблице 1. Лучшими по удою и выходу молочного жира оказались помеси 3/4 кровности. По среднему показателю содержания жира в молоке различий не наблюдалось.

Содержание сухих веществ и СОМО в молоке выше коров 5/8 кровности, но по абсолютному выходу этих компонентов молока они уступают.

Наиболее высокое содержание лактозы выявлено в молоке у коров 5/8 кровности, самое низкое в молоке у коров 7/8 кровности.

Процентное содержание белка в молоке ниже у коров 7/8 кровности. Наиболее высокое содержание казеина в молоке у коров 5/8 кровности, самое низкое у 7/8 кровных животных. Содержание альбумина и глобулина в молоке выше у коров 5/8 кровности. У животных 7/8 кровности процентное содержание этих компонентов молока оказалось минимальным. Разница достоверна ($P < 0.01$).

Таким образом, у коров 5/8 кровности самое высокое содержание всех компонентов молока, но так как удои у них ниже, то по валовому содержанию этих компонентов они уступают коровам 3/4 и 7/8 кровности.

Уровень удою не остается постоянным, а изменяется в процессе лактационного периода. Наибольший удои у коров всех групп был на втором месяце лактации, а затем постоянно снижался (рис. 1).

Самое низкое содержание жира в молоке было на первом месяце лактации с постепенным увеличением по ходу лактации. Эта тенденция сохранялась в период максимальных удою. У коров примерно одинаков средний процент жира в молоке (рис. 2).

Наибольшее количество молочного жира было получено у коров всех групп на втором месяце лактации, то есть в период максимальных удою (рис. 3), а самое низкое – в конце лактации.

Проанализировав данные, мы видим, что лучшие по удою и выходу молочного жира за лактацию оказались коровы 3/4 кров-

ности. Содержание жира в молоке коров разных генотипов минимальное на первом месяце и постепенно повышалось к концу лактации. В таблице 1 мы видим, что у коров 5/8 кровных самое высокое содержание анализируемых компонентов молока, но

по валовому содержанию этих компонентов самый высокий показатель у коров 3/4 кровности.

Для эффективного производства молока в молочном скотоводстве использовать помесных коров, имеющих до 75 % крови голштинов.

Библиографический список

1. Дмитриев, Н.Г. Породы скота по странам мира. Справочная книга. – Л., 1978.
2. Маркова, К.В. Улучшение состава и свойств молока. – М., 1969.
3. Плохинский, Н.А. Руководство по биометрии для зоотехников. – М., 1969.
4. Эйдригевич, Е.В. Интерьер сельскохозяйственных животных / Е.В. Эйдригевич, В.В. Раевская. – М., 1978.
5. Шичкин, Г. Современное состояние и тенденции развития молочного животноводства в Российской Федерации // Молочное и мясное скотоводство. – 2002. – № 2.

Bibliography

1. Dmitriev, N.G. Porodih skota po stranam mira. Spravochnaya kniga. – L., 1978.
2. Markova, K.V. Uluchshenie sostava i svoystv moloka. – M., 1969.
3. Plokhinskiy, N.A. Rukovodstvo po biometrii dlya zootekhnikov. – M., 1969.
4. Ehydrigevich, E.V. Interjer sel'skokhozyaystvennikh zhivotnikh / E.V. Ehydrigevich, V.V. Raevskaya. – M., 1978.
5. Shichkin, G. Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya molochnogo zhivotnovodstva v Rossiyskoy Federacii // Molochnoe i myasnoe skotovodstvo. – 2002. – № 2.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 635.25

Zizina Ya.F., Galeyev R.R. THE FEATURES OF FORMING OF YIELDING OF BULB ONIONS IN AN ANNUAL CROP DEPENDING ON ELEMENTS OF GROWING TECHNOLOGY IN FOREST-STEPPE OF WESTERN SIBERIA.

As it was states in the course of the research, the elements of growing technology (planting system and growth regulators treatments) of bulb onions in a annual crop in forest-steppe of Western Siberia influence the average leaf area, total and marketable productivity, as well as bulb quality.

Key words: bulb onion, hybrid, planting system, growth regulator, leaf area, productivity, biochemical values.

Я.Ф. Зизина, аспирант ФГБОУ ВПО «Новосибирский ГАУ» г. Новосибирск, E-mail: jana84.84@mail.ru;

Р.Р. Галеев, д-р сельскохозяйств. наук, проф., зав. каф. растениеводства и кормопроизводства ФГБОУ ВПО «Новосибирский ГАУ», г. Новосибирск, E-mail: rastniev@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УРОЖАЙНОСТИ ЛУКА РЕПЧАТОГО В ОДНОЛЕТНЕЙ КУЛЬТУРЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ВОЗДЕЛЫВАНИЯ В ЛЕСОСТЕПИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

Установлено влияние элементов технологии возделывания (схема посева и обработка регуляторами роста) лука репчатого в однолетней культуре в лесостепи Западной Сибири на формирование средней площади листьев, диаметр луковицы, общую и товарную урожайность, качество луковиц.

Ключевые слова: лук репчатый, гибрид, схема посева, регулятор роста, площадь листьев, урожайность, биохимические показатели.

Лук репчатый – одна из основных востребованных овощных культур, площади под которой постоянно увеличиваются. Разнообразие его применения связано химическим составом. В луковицах есть незаменимые аминокислоты и витамины (В₁, В₂, В₆, РР, Е, С). Листья и луковицы содержат эфирное масло, сахара (сахарозу, мальтозу, фруктозу, глюкозу, маннит), полисахариды (иннулин, пектины), глюкозиды (спиреозид), органические кислоты (лимонная, яблочная), дисульфид (обладает бактерицидной активностью), алкалоиды, флавоноиды (кверцетин), соли калия, кальция, железа; серу, йод и фосфор. Также лук ценится своими лечебными свойствами, широко используется в народной медицине [1].

В зимний период ассортимент свежих овощей очень скудный. Важной особенностью лука репчатого является то, что он хорошо храниться и сохраняет все свои питательные свойства в течение года. Схема посева оказывает большое влияние на формирование урожая. Известно, что чем меньше площадь питания, тем мельче формируется луковица. Для лука репчатого используют как однострочные посевы, так и ленточные. Количество строк в ленте может быть различным.

А.А. Литовкин (1968) исследовал посевы со схемами: двухстрочный 20×50 см и ленточный с пятью (18Х5+50) и семью (13Х7+50) строками в сравнении с севоочной культурой и установил, что для посева репчатого лука наиболее приемлемы ленточные посевы [2].

Р.Н. Сумин (1971) рассматривал возможность посева лука в ленте шириной 8 см и установил, что широкополосный способ обеспечивает получение повышенного урожая, по сравнению с узкорядным посевом. Урожай содержит большое количество вызревших, но мелких луковиц. При одинаковой густоте стояния растений ленточные схемы обеспечивают более высокую продуктивность посевов, чем схема 50×20 см, так как повышение равномерности размещения растений увеличивает урожайность и массу луковиц. Многострочные ленточные схемы дают возможность до определенного предела увеличивать густоту стояния без существенного снижения массы луковиц, что ведет к повышению урожайности [3].

В опыте Т.В. Седых (2004) отмечено, что оптимальные показатели густоты стояния зависят от густоты посева, а также повышение густоты стояния растений за счёт сокращения ширины междурядий в ленте и увеличения количества строк для ленточных схем посева положительно сказывается на росте и формировании продуктивных органов. Поэтому оптимальная густота стояния наблюдается при схеме 18Х5+50 см. [4].

В исследованиях Н.П. Купреенко выявлено, что для условий Белоруссии наиболее приемлема схема посева: 8+62 см, 10+60 см, так как она обеспечивает оптимальную густоту стояния и высокую урожайность в данных условиях [5].

В.Ф. Петровым в Центрально-Черноземной зоне показано, что высев семян лука репчатого широкой полоской обеспечива-

ет дружное, более равномерное распределение семян, чем при узкострочном посеве [6].

В ряде работ показано, что стимуляторы Эраконд, Силк, Иммуноцитифит в условиях Курганской области увеличивают длину и ширину пера, диаметр и массу луковицы, урожайность, а также выявлена эффективность использования стимуляторов роста, так как они стимулируют иммунный потенциал растений [7; 8].

Однако в этих исследованиях недостаточно изучены схемы посева. В литературе отсутствуют данные по изучению регуляторов роста при возделывании лука репчатого в однолетней культуре применительно к лесостепи Западной Сибири.

Луковицу стандартного размера можно получить при производстве следующими способами: при выращивании через севок, в однолетней культуре рассадным способом и посевной культурой [9; 10]. Выращивание в однолетней культуре прямым посевом семян в грунт является менее затратной при сравнении с другими технологиями. В условиях Западной Сибири данная технология в последнее время получила наибольшее распространение, поэтому необходима разработка элементов технологии, которые будут способствовать повышению урожайности.

В этой связи целью исследований, являлось выявление оптимальной схемы посева и установление эффективности применения регуляторов роста на луке репчатом в условиях лесостепи Западной Сибири.

Объектами исследования являлись гибриды голландской селекции Candy F₁ (лук среднего дня) и Teton 112 F₁ (лук длинного дня).

При изучении схем посева использовали следующие схемы:

- о междурядье 45 см (контроль);
- о 8+62 см;
- о 50+13+13+13+13+13+13 см;
- о 50+20+20+20+20+20 см.

При исследовании эффективности использования регуляторов роста проводили обработку следующими препаратами:

- о Вода (контроль)
- о Иммуноцитифит: смесь этиловых жирных кислот и мочевины с содержанием действующего вещества – этилового эфира арахидовой кислоты. Первая обработка в фазе 4-5 листьев, вторая через 30-40 дней. 20 г/га. Расход рабочей жидкости 300 л/га;
- о Новосил: действующее вещество – тритерпеновые кислоты древесной зелени пихты сибирской. Первая обработка в фазе 4 листьев, вторая через 15 дней. 20 мл/га. Расход рабочей жидкости 300 л/га;
- о Бутон: действующее вещество – гиббереллиновые кислоты натриевых солей. Первое в фазу массового отрастания листьев, второе через 4 – 6 дней, 20 г/га. Расход рабочей жидкости 400 л/га.

Исследования проводили на опытном участке ООО АТФ «Агрос» в 2008-2010 гг. в Новосибирском районе Новосибирской области. Почвенный покров опытного поля представлен тяжелосуглинистой темно-серой лесной почвой с содержанием гумуса в слое 0-30 см 2,25-4,42%, легкогидролизуемого азота в пределах 1,87-2,26 мг, подвижного фосфора (по Чирикову) – 18,0-20,2 и обменного калия (по Масловой) – 8,15-12,0 мг/100 г почвы, pH солевой вытяжки – 5,1-5,5 (данные агрохимцентра «Новосибирский»).

Климат резко континентальный. Погодные условия периода исследований отличались от среднеевропейских (рис. 1). По данным станции Огурцово по температурному режиму выявлено, что температура мая превышает среднеевропейские показатели на 1 – 2°C. В июне 2008 и 2010 гг. установлена температура выше значения среднеевропейских. В июне 2009 г. отмечался пониженный температурный фон. Температура июля 2008 г. превышала на 1,2°C среднеевропейские показатели,

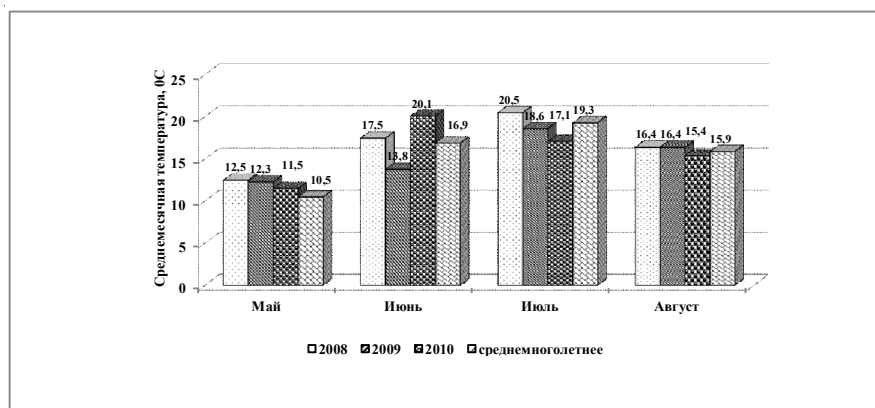


Рис. 1. Среднемесячная температура за 2008-2010 гг., Станция Огурцово

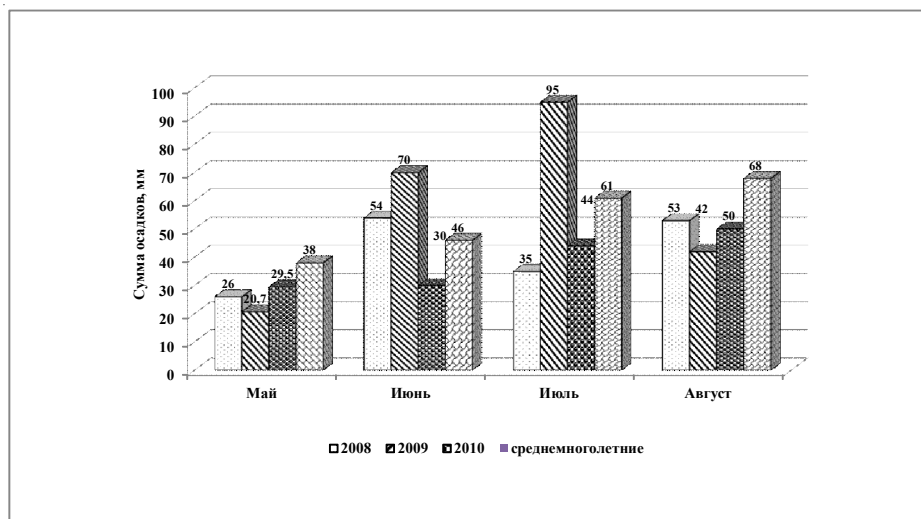


Рис. 2. Среднемесячная сумма осадков за 2008-2010 гг.

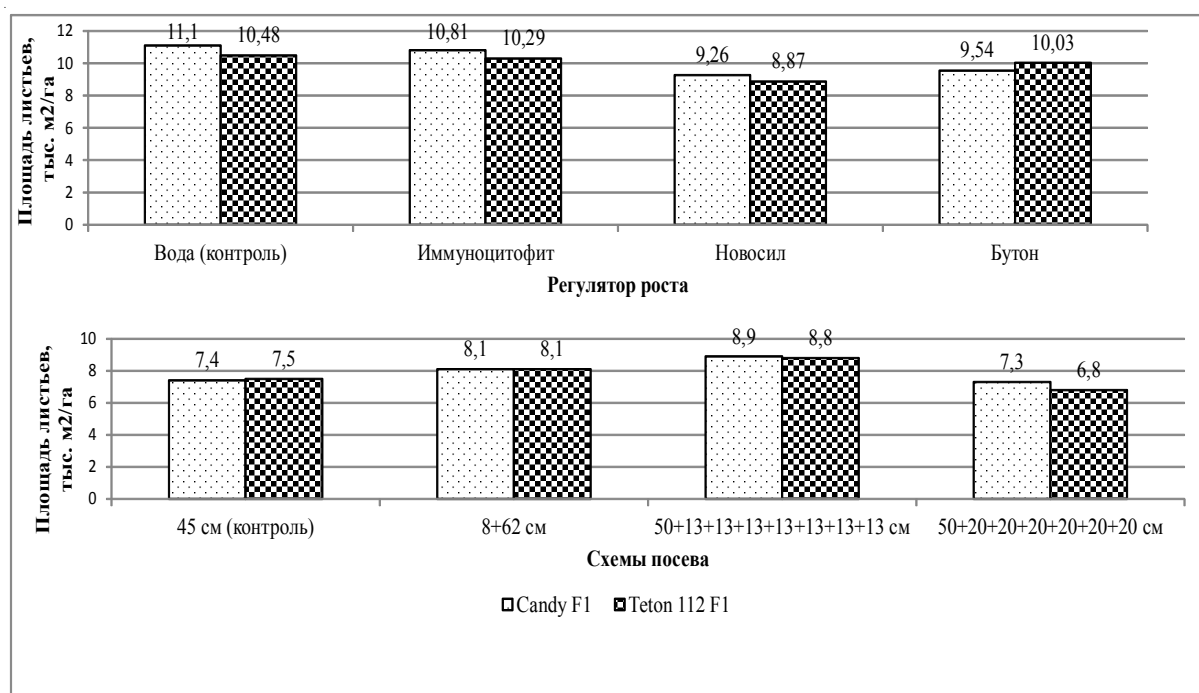


Рис. 3. Средняя площадь листьев при изучении элементов технологии возделывания лука репчатого в однолетней культуре

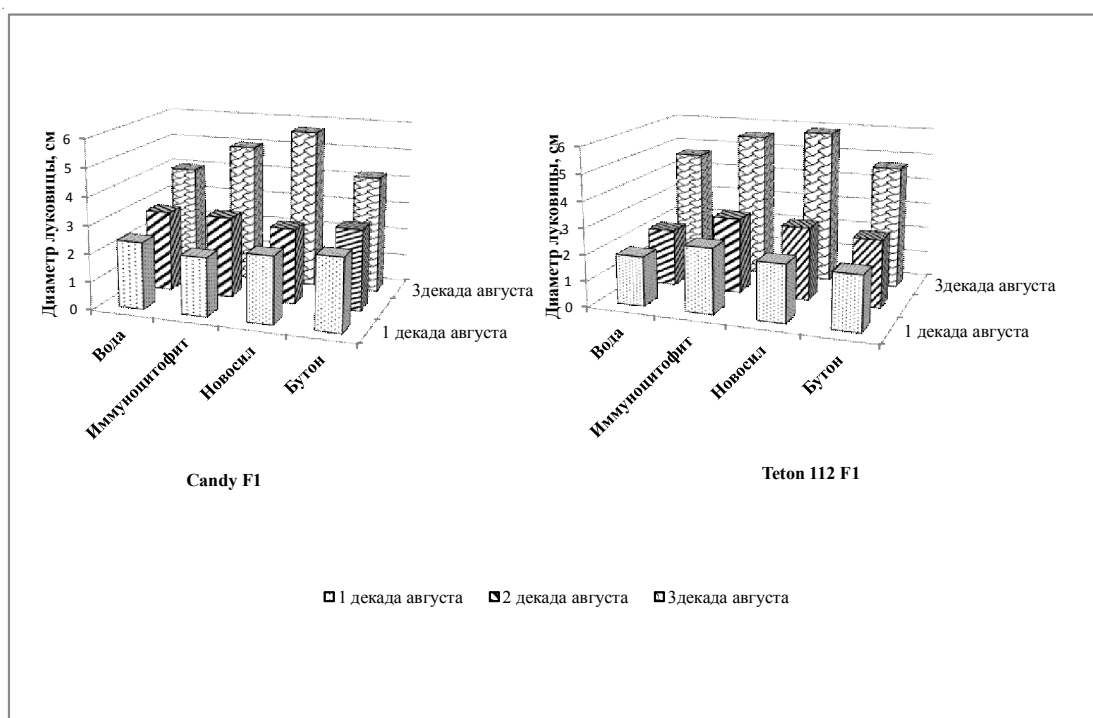


Рис. 4. Динамика нарастания луковиц при изучении влияния регуляторов роста (см.)

а за 2009 г. была ниже 0,7°C, 2010 г. - 2,2°C. Температурный режим августа отмечался как близкий к среднегодовым (2008 г. и 2009 г. превышала на 0,5°C) и немного ниже (2010 – ниже на 0,5 °C среднегодовых показателей).

Установлено, что в вегетационные периоды в годы исследования наблюдалось количество осадков ниже среднегогодового значения (рис. 2). Только в июне 2008 и 2009 гг. и в июле 2010 г. количество осадков превышало среднегогодовые показатели (соответственно на 17, 52 и 56 %).

В целом, анализируя погодные условия 2008 г., можно отметить, что начало лета было неблагоприятно для большинства сельскохозяйственных культур. Середина лета была более жаркой, сопровождалась часто грозами, градом, шквалистым ветром и туманом. Вегетационный период 2009 г. был прохладным

и очень дождливым. По погодным условиям 2011 г. отмечено, что начало лета было благоприятным для развития культуры. Середина лета была дождливой и холодной.

Повторность делянок в опыте четырёхкратная, расположение рендомизированное, учётная площадь – 10 м².

Опытная работа проведена на основе методики опытного дела в овощеводстве и бахчеводстве [11]. Площадь листьев определяли по методике Н.Ф. Коняева [12], фотосинтетический потенциал – по А.А. Ничипоровичу. Химический состав определяли по общепринятой методике. Обработку экспериментальных данных проводили с использованием программ SNEDECOR [13].

Осенью на опытном участке проводили глубокую зяблевую вспашку и ранней весной культивацию на глубину 10-12 см. Перед посевом вносили минеральные удобрения с последующей

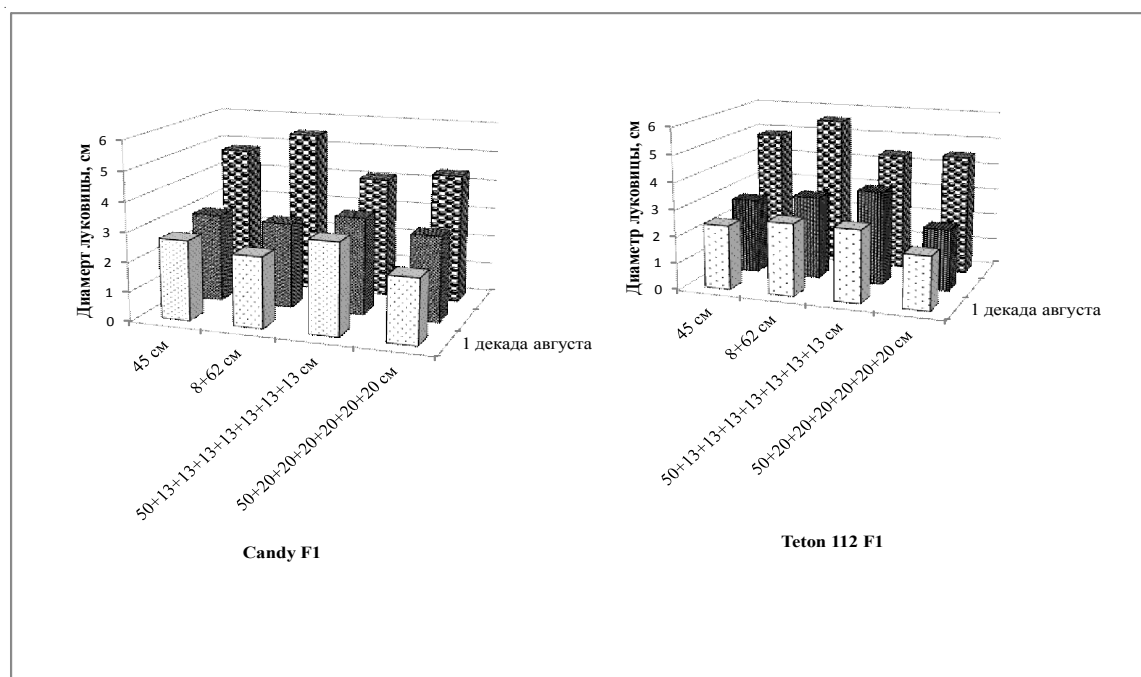


Рис. 5. Динамика нарастания луковицы при изучении схем посева (см.)

их заделкой. Посев в опыте проводили в первой декаде мая в зависимости от погодных условий года. Уход за посевами заключался в междурядной обработке, борьбе с сорной растительностью (опрыскивание препаратом ГОАП 2Е), заболеваниями (Ридомил Голд МЦ, Квадрис) и вредителями.

В результате исследований, проводившихся в 2008-2010 гг., была определена средняя площадь листьев при испытаниях

эффективности применения регуляторов роста и установлении оптимальной схемы посева лука в однолетней культуре в условиях лесостепи Западной Сибири (рис. 3).

В опытах с применением регуляторов роста наибольшая средняя площадь листьев выявлена в контрольном варианте (опрыскивание водой). Для гибрида Candy F₁ значение составило 11,1 тыс. м²/га, для гибрида Teton 112 F₁ – 10,48 тыс. м²/га.

Таблица 1

Урожайность лука репчатого в зависимости от элемента технологии (средняя за 2008-2010 гг.)

| Вариант | Общая урожайность | | | Товарная урожайность | | |
|--------------------------|-------------------|------------------------|------|----------------------|------------------------|-------|
| | т/га | отклонение от контроля | | т/га | отклонение от контроля | |
| | | т/га | % | | т/га | % |
| Схемы посева | | | | | | |
| Candy F ₁ | | | | | | |
| 45 см (контроль) | 39,1 | - | - | 29,8 | - | - |
| 8x62 см | 40,2 | 1,1 | 2,8 | 32,3 | 3,1 | 8,4 |
| 50+13+13+13+13+13 см | 37,1 | -2,0 | -5,1 | 22,4 | -7,4 | -24,8 |
| 50+20+20+20+20+20 см | 37,4 | -1,7 | -4,3 | 22,8 | -7,0 | -23,5 |
| Teton 112 F ₁ | | | | | | |
| 45 см (контроль) | 33,4 | - | - | 24,8 | - | - |
| 8x62 см | 39,7 | 6,3 | 18,9 | 34,2 | 9,4 | 37,9 |
| 50+13+13+13+13+13 см | 32,4 | -1,0 | -3,0 | 19,3 | -5,5 | -22,2 |
| 50+20+20+20+20+20 см | 34,9 | 1,5 | 4,5 | 21,0 | -3,8 | -15,3 |
| Регуляторы роста | | | | | | |
| Candy F ₁ | | | | | | |
| Вода (контроль) | 32,9 | - | - | 23,3 | - | - |
| Иммуноцитифит | 37,8 | 4,9 | 14,9 | 30,2 | 6,9 | 29,6 |
| Новосил | 37,4 | 4,5 | 13,7 | 29,5 | 6,2 | 26,6 |
| Бутон | 31,1 | -1,8 | -5,5 | 22,7 | -0,6 | -2,6 |
| Teton 112 F ₁ | | | | | | |
| Вода (контроль) | 31,3 | - | - | 23,7 | - | - |
| Иммуноцитифит | 36,4 | 5,1 | 16,3 | 29,5 | 5,8 | 24,5 |
| Новосил | 39,0 | 7,7 | 24,6 | 29,7 | 6,0 | 25,3 |
| Бутон | 33,1 | 1,8 | 5,8 | 23,3 | -0,4 | -1,7 |

Примечания. 1. Результаты дисперсионного анализа трёхфакторного опыта по выявлению оптимальных схем посева (2x4x3) для общей урожайности: НСР₀₅ для частных различий – 0,7 т, НСР₀₅ для главных эффектов – 0,8 т, НСР₀₅ для парных взаимодействий – 1,4т. Главные эффекты и взаимодействия: фактор А (сортобразец) – 36,2 %, В (схема посева) – 24,5 %, С (год) – 26,8 %, взаимодействия: АВ – 1,2 %; АС – 1,0 %; ВС – 1,4 %; АВС – 2,0 %.

2. Результаты дисперсионного анализа трёхфакторного опыта по исследованию эффективности применения регуляторов роста (2x4x3) для общей урожайности: НСР₀₅ для частных различий – 0,60 т, НСР₀₅ для главных эффектов – 0,70 т, НСР₀₅ для парных взаимодействий – 1,30 т. Главные эффекты и взаимодействия: фактор А (сортобразец) – 16,00 %, В (регулятор роста) – 43,50 %, С (год) – 30,80%, взаимодействия: АВ – 1,1 %; АС – 0,90 %; ВС – 1,30 %; АВС – 1,80 %.

Таблица 2

Биохимический состав лука репчатого в зависимости от использования элемента технологии (средняя за 2008-2010 гг.)

| Вариант | Сухое вещество, % | Сахара, % | | Витамин С, мг/100 г | Нитраты, мг/кг |
|----------------------------|----------------------|-----------|-------------|------------------------|----------------|
| | | сумма | в т.ч. моно | | |
| Схемы посева | | | | | |
| Candy F ₁ | | | | | |
| 45 см (контроль) | 8,8 | 6,2 | 4,1 | 12,7 | 29,4 |
| 8+62 см | 9,0 | 4,9 | 2,4 | 13,0 | 28,5 |
| 50+13+13+13+13+13+13+13 см | 9,0 | 5,0 | 2,9 | 11,8 | 36,5 |
| 50+20+20+20+20+20+20 см | 8,6 | 4,5 | 3,9 | 11,6 | 41,1 |
| Teton 112 F ₁ | | | | | |
| 45 см (контроль) | 9,3 | 5,2 | 3,9 | 12,9 | 37,1 |
| 8+62 см | 8,6 | 4,7 | 3,5 | 14,4 | 38,0 |
| 50+13+13+13+13+13+13+13 см | 8,9 | 3,9 | 2,6 | 10,7 | 30,4 |
| 50+20+20+20+20+20+20 см | 8,5 | 5,8 | 2,8 | 8,0 | 28,7 |
| Регуляторы роста | | | | | |
| Candy F ₁ | | | | | |
| Вода (контроль) | 9,0 | 5,0 | 3,8 | 13,4 | 43,6 |
| Иммуноцитифит | 9,0 | 4,7 | 3,2 | 13,5 | 41,1 |
| Новосил | 11,2 | 7,1 | 4,6 | 14,1 | 24,6 |
| Бутон | 8,7 | 4,8 | 2,4 | 12,6 | 20,2 |
| Teton 112 F ₁ | | | | | |
| Вода (контроль) | 7,2 | 4,0 | 2,7 | 13,2 | 50,8 |
| Иммуноцитифит | 9,2 | 4,8 | 3,4 | 13,2 | 19,6 |
| Новосил | 13,0 | 6,8 | 4,3 | 13,8 | 28,8 |
| Бутон | 7,5 | 4,1 | 3,2 | 9,2 | 32,1 |

Наименьшие значения отмечены при обработке растений регулятором роста Новосил на обоих гибридах (значение для гибрида Candy F₁ меньше контрольного варианта на 16,6%, для гибрида Teton 112 F₁ – на 15,4 %).

В опыте с определением оптимальной схемы посева максимальное значение средней площади листьев выявлено при посеве по схеме 50+13+13+13+13+13+13 см. Увеличение составило для гибрида Candy F₁ 1,5 тыс. м²/га, для гибрида Teton 112 F₁ 1,3 тыс. м²/га.

Установлено, что использование регулятора роста Новосил способствует получению более крупной луковицы по сравнению с контролем и другими регуляторами роста (рис.4). Превышение составляет 1,7 см на гибриде Candy F₁, а на гибриде Teton 112 F₁ – 1,2 см. Также заметная прибавка была отмечена на варианте при использовании регулятора роста Иммуноцитифит (соответственно 1 см и 0,9 см).

Установлено влияние схемы посева в условиях серых лесных тяжелосуглинистых почв лесостепи Западной Сибири (рис. 5). На гибридах Candy F₁ и Teton 112 F₁ выявлено прибавление диаметра луковицы при схеме посева 8+62 см (0,7 см). При ленточных схемах посева отмечается уменьшение диаметра луковицы по сравнению с контролем – при схеме 50+13+13+13+13+13+13 см на гибриде CandyF₁ – 7 мм, Teton 112 F₁ – 5 мм; при шестистрочной схеме посева 50+20+20+20+20+20+20 см – 4 мм.

При исследовании схем посева максимальная урожайность общей и товарной продукции выявлена при схеме посева 8+62 см (табл. 1). Прибавка для гибрида Candy F₁ составила 3,1 т/га товарной продукции и 1,1 т/га от общего валового сбора. На гибриде Teton 112 F₁ отмечена эта же закономерность. Увеличение товарной урожайности составило 37,9 %, валовой общей урожайности 18,9 %. Можно отметить что применение ленточных семи- и шестистрочных схем посева показало снижение урожайности по сравнению с контрольной схемой с междурядьем 45 см.

В опыте по изучению регуляторов роста выявлено, что существенную прибавку урожайности обеспечивает применение регуляторов роста Иммуноцитифит и Новосил. При обработке растений препаратом Иммуноцитифит в период вегетации установлена прибавка на гибриде Candy F₁ 6,9 т/га товарной урожайности, 4,9 т/га общей урожайности, прибавка на Teton 112 F₁ товарной – 5,8 т/га, общей урожайности 16,3 %. На фоне применения регулятора роста Новосил установлена прибавка урожайности общей на гибриде Candy F₁ 13,7 %, товарной – 26,6 %. На гибриде Teton 112 F₁ увеличение общей урожайности выявлено на 25,3 %, товарной – 24,6 %.

По результатам биохимических исследований установлено, что наибольшее содержание сухого вещества в опыте по изуче-

нию схем посева отмечено на гибриде Candy F₁ в варианте со схемами 8+62 см и 50+13+13+13+13+13+13 см – 9,0 %, что больше контроля на 0,2 % (табл. 2). На гибриде Teton 112 F₁ максимальное значение содержания сухого вещества определено в контрольном варианте – 9,3 %. По сумме сахаров выделились схемы на гибриде Candy F₁ контрольный вариант (6,2 %), на гибриде Teton 112 F₁ схема 50+20+20+20+20+20+20 см (прибавка составила 0,6 %). Наибольшее количество витамина С при испытании схем посева выявлено при посеве 8+62 см. Прибавка для гибрида Candy F₁ составила 0,3 мг/100 г, гибрида Teton 112 F₁ – 1,5 мг/100 г.

В опыте по установлению эффективности применения регуляторов роста максимальные значения по содержаниям сухого вещества, суммы сахаров, витамина С установлены на фоне применения препарата Новосил. Прибавка на гибриде Candy F₁ по сухому веществу составила 24 %, по сумме сахаров 42 %, витамину С 5,2 %, на гибриде Teton 112 F₁ соответственно 80,6 %, 70 % и 4,5 %. Содержание нитратов в исследуемых образцах ниже предельного значения для данной культуры.

В исследованиях за 2008-2010 г. элементов технологии выращивания лука репчатого в лесостепи Западной Сибири изучалась сохранность образцов в зимний период. Выявлено, что наилучшей сохранностью при изучении схем посева обладали варианты 8+62 см. На гибриде Candy F₁ масса сохранившихся луковиц составила 72,5% от первоначальной массы, что превышает контрольный вариант на 5%, а на гибриде Teton 112 F₁ масса сохранившихся луковиц составила 51,6% (прибавка к контрольному варианту 29%).

Установлено, что луковицы лука репчатого при выращивании в однолетней культуре в зимний период обладают лучшей сохранностью при опрыскивании в вегетационный период регулятором роста Новосил. На гибриде Candy F₁ превышение над контрольным вариантом опрыскивания водой составило 14%, для гибрида Teton 112 F₁ прибавка равна 16%.

Выводы

1. На темно-серой тяжелосуглинистой почве лесостепи Западной Сибири установлена максимальная средняя площадь листьев при посеве лука репчатого в однолетней культуре со схемой 50+13+13+13+13+13+13 см и использовании разных регуляторов роста – на фоне применения препарата Новосил.

2. На гибридах Candy F₁ и Teton 112 F₁ наибольшая урожайность товарная отмечена при схеме посева 8+62 см, соответственно 8,4 % и 37,9 %. Общая урожайность на 36,2% зависит от сортообразца, 24,5 % -от схемы посева и 26,8 % от погодных условий года.

3. Использование регулятора роста Новосил способствует формированию стандартной луковицы.

4. Показана существенная прибавка при применении препаратов Иммуноцитифит и Новосил. Статистически установлено, что общая урожайность на 16% зависит от сортообразца, 43,5 % от регулятора роста и 30,8% от условий года.

5. Наилучшие биохимические показателями по сухому веществу, сумме сахаров, витамину С установлены на фоне при-

менения регулятора роста Новосил в фазе четырёх листьев и повторно через 15 дней в дозе 20 мл/га с расходом рабочей жидкости 300 л/га.

6. Наилучшей сохранностью луковиц обладают варианты при схеме посева 8+62см.

7. Сохранность лука репчатого на фоне применения препарата Новосил повышается на 15 %.

Библиографический список

1. Кокорева, В.А. Лук, чеснок и декоративные луки / В.А. Кокорева, И.В. Титова. – М., 2007.
2. Ершов, И.И. Репчатый лук / под ред. акад. ВАСХНИЛ Д.Д. Брежнева. – М., 1967.
3. Литовкин, А.А. Формирование урожая лука репчатого в однолетней культуре: автореф. дис. ... канд. сельхоз. наук. – М., 1983.
4. Сумин, Р.Н. Однолетняя культура репчатого лука (в условиях южной лесостепной зоны Ом. обл.): автореф. дис. ... канд. сельхоз. наук. – М., 1971.
5. Седых, Т.В. Посевная культура лука репчатого в южной лесостепи Омской области: автореф. дис. ... канд. сельхоз. наук. – Тюмень, 2004.
6. Купреенко, Н.П. Производство лука в Белоруссии // Картофель и овощи. – 2005, № 3.
7. Петров, В.Ф. Однолетняя культура лука в условиях Центрально-Чернозёмной зоны: автореф. дис. ... канд. сельхоз. наук. – М., 1968.
8. Павлуцких, М.В. Болезни репчатого лука и биологические меры борьбы с ними в условиях Курганской области: автореф. дис. ... канд. сельхоз. наук. – Курган, 2006.
9. Голощапов, А.П. Эраконд повышает урожай лука и улучшает экологию / А.П. Голощапов, Г.С. Голощапова, И.Н. Персеев // Картофель и овощи. – 2000. – № 5.
10. Технология производства лука репчатого в Омской области: рекомендации / ВАСХНИЛ. Сиб. отд-ние. СибНИИРС. – Новосибирск, 1990.
11. Галеев, Р.Р. Адаптивные технологии производства овощей в Сибири / Р.Р. Галеев. – Новосибирск, 2005.
12. Коняев, Н.Ф. Продуктивность растений и площадь листьев. – Иркутск, 1970.
13. Методика опытного дела в овощеводстве и бахчеводстве / под ред. В.Ф. Белика. – М., 1992.
14. Сорокин, О.Д. Прикладная статистика на компьютере. – Краснообск, 2004.

Bibliography

1. Kokoreva, V.A. Luk, chesnok i dekorativnihe luki / V.A. Kokoreva, I.V. Titova. – M., 2007.
2. Ershov, I.I. Repchatihy luk / pod. red. akad. VASKhNIL D.D. Brezhneva. – M., 1967.
3. Litovkin, A.A. Formirovanie urozhaya luka repchatogo v odnoletney kul'ture: avtoref. dis. ... kand. sel'khoz. nauk. – M., 1983.
4. Sumin, R.N. Odnoletnyaya kul'tura repchatogo luka (v usloviyakh yuzhnoy lesostepnoy zonih Om. obl.): avtoref. dis. ... kand. sel'khoz. nauk. – M., 1971.
5. Sedikh, T.V. Posevnaya kul'tura luka repchatogo v yuzhnoy lesostepi Omskoy oblasti: avtoref. dis. ... kand. sel'khoz. nauk. – Tyumenj, 2004.
6. Kupreenko, N.P. Proizvodstvo luka v Belorussii // Kartofelj i ovothi. – 2005, № 3.
7. Petrov, V.F. Odnoletnyaya kul'tura luka v usloviyakh Centraljno-Chernozyomnoy zonih: avtoref. dis. ... kand. sel'khoz. nauk. – M., 1968.
8. Pavlucikh, M.V. Bolezni repchatogo luka i biologichskie merih borjbi s nimi v usloviyakh Kurganskoyj oblasti: avtoref. dis. ... kand. sel'khoz. nauk. – Kurgan, 2006.
9. Golothapov, A.P. Ehrakond povishhaet urozhay luka i uluchshaet ehkologiyu / A.P. Golothapov, G.S. Golothapova, I.N. Perseev // Kartofelj i ovothi. – 2000. – № 5.
10. Tekhnologiya proizvodstva luka repchatogo v Omskoy oblasti: rekomendacii / VASKhNIL. Sib. otd-nie. SibNIIRS. – Novosibirsk, 1990.
11. Galeev, R.R. Adaptivnihe tekhnologii proizvodstva ovotheyj v Sibiri / R.R. Galeev. – Novosibirsk, 2005.
12. Konyayev, N.F. Produktivnostj rastenij i plothead listjev. – Irkutsk, 1970.
13. Metodika opitnogo dela v ovothevodstve i bakhchevodstve / pod red. V.F. Belika. – M., 1992.
14. Sorokin, O.D. Prikladnaya statistika na komp'yutere. – Krasnoobsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

УДК 619:617-089:636.7

Miron N.I. STERILIZATION OF HOMELESS SHE-DOGS. The publication describes a method for sterilization of she-dogs by electrocauterization of clitoris, which leads to the cessation of libido and reproductive ability.

Key words: female dog; sterilization; electrocauterization of clitoris.

Н.И. Мирон, проф. Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: minko@mail.ru

СПОСОБ СТЕРИЛИЗАЦИИ САМОК СОБАК

Предложен способ стерилизации самок собак путём электроприжигания клитора, что ведёт к прекращению либидо и воспроизводительной способности.

Ключевые слова: самки собак; стерилизация; электроприжигание клитора.

Собаки относятся к самым распространённым видам домашних животных. Они выполняют различные функции и являются надёжными и преданными друзьями и помощниками человека. Иметь и содержать домашнего питомца – дело не только благородное, но и ответственное. Дело в том, что судьба принятого в дом животного полностью зависит от того, кто его взял и приручил. Однако в силу различных обстоятельств многие собаки лишаются человеческого внимания и не по своей воле становятся бродячими [2].

Бездомные собаки являются одной из актуальных проблем мегаполисов и больших населённых пунктов. Дело в том, что

беспризорные животные быстро размножаются, дичают, проявляют агрессивность и, собираясь в стаи, нападают на любое живое существо. Они представляют опасность для человека и в возможности распространения инфекционных и паразитарных заболеваний [4].

В целях уменьшения количества бездомных собак в ветеринарной практике применяют овариэктомию – удаление яичников через разрез брюшной стенки [1; 3]. Между тем данная операция сопряжена с потенциальной опасностью возникновения осложнений, требующих дополнительного расхода лекарств и врачебного наблюдения [5]. Что касается гормональной сте-

рилизации самок собак, то она дорогостоящая и для бродячих животных совершенно неприемлема. В этой связи возникает необходимость поиска более простых и в то же время надёжных способов обеспложивания указанных животных.

В последнее время для стерилизации половозрелых самок собак мы с успехом применяем электроприжигание эрогенной зоны клитора – *glans clitoridis*. В качестве инструментов служат приборы для выжигания по дереву – «Узор-1» или «Этюд», соответствующие техническим условиям 14. МО. 390. 071 ТУ. Для удержания вульвы используем языкодержатель.

Фиксация. Собаку удерживают в боковом положении на операционном столе с соблюдением требований техники безопасности.

Обезболивание. Самое простое анестезирующее средство – поверхностная анестезия клитора 10% раствором новокаина или лидокаина.

Техника операции. Нижнюю часть вульвы захватывают языкодержателем так, чтобы клитор оказался в центре рабочих колец. Затем раскалённым докрасна наконечником электроинструмента прижигают только эрогенную зону – головку органа в течение 2–4 сек. Окружающие клитор ткани не прижигают во избежание повреждения наружного отверстия уретры и нарушения акта мочеиспускания.

Апробация новации проведена на 18 беспородных бродячих самках собак в возрасте от 1 года до 6 лет. Осложнений, связанных с операцией, не наблюдали. Послеоперационный период протекал гладко. У оперированных животных интерес к особям противоположного пола не проявляется.

Изложенный способ стерилизации самок собак отличается предельной простотой выполнения и надёжностью, что позволяет рекомендовать его для более широкой апробации.

Библиографический список

1. Магда, И.И. Оперативная хирургия домашних животных. – М., 1963.
2. Никитин, И.Н. Современное ветеринарное обслуживание мелких домашних животных / И.Н. Никитин, Е.Н. Трофимов // Ветеринария. – 2013. – № 5.
3. Петраков, К.А. Оперативная хирургия с топографической анатомией животных / К.А. Петраков, П.Т. Саленко, С.М. Панинский. – М., 2001.
4. Панин, А.Н. Мониторинг распространения зоонозов и антимикробной устойчивости их возбудителей в странах ЕС / А.Н. Панин, А.В. Куликовский // Ветеринария. – 2013. – № 2.
5. Поважненко, И.Е. Кастрация животных. – Киев, 1975.

Bibliography

1. Magda, I.I. Operativnaya khirurgiya domashnikh zhivotnihkh. – M., 1963.
2. Nikitin, I.N. Sovremennoe veterinarnoe obsluzhivanie melkikh domashnikh zhivotnihkh / I.N. Nikitin, E.N. Trofimov // Veterinariya. – 2013. – № 5.
3. Petrakov, K.A. Operativnaya khirurgiya s topograficheskoy anatomiej zhivotnihkh / K.A. Petrakov, P.T. Salenko, S.M. Paninskiy. – M., 2001.
4. Panin, A.N. Monitoring rasprostraneniya zoonozov i antimikrobnoy ustoychivosti ikh vozbuditeley v stranakh ES / A.N. Panin, A.V. Kulikovskiy // Veterinariya. – 2013. – № 2.
5. Povazhenko, I.E. Kastratsiya zhivotnihkh. – Kiev, 1975.

Статья поступила в редакцию 20.03.14

Раздел 14

ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Редактор раздела:

НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА КУЛИКОВА – кандидат филологических наук, доцент Горно-Алтайского госуниверситета (г. Горно-Алтайск)

УДК 882

Miron N.I. BRIEFLY ABOUT THE SCHOOL. The publication is dedicated to training and education in the school. Focus on pedagogical skills and academic ethics.

Key words: **school, teacher, students, teaching, education.**

Н.И. Мирон, проф. Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ЛАКОНИЧНО О ШКОЛЕ

Публикация посвящена обучению и воспитанию в школе. Уделено внимание педагогическому мастерству и профессиональной этике учителя.

Ключевые слова: **школа, учитель, ученики, обучение и воспитание.**

Наша жизнь состоит из закономерно чередующихся этапов, важнейший из которых – школа. Именно в школе закладываются основы научных знаний, умений и нравственности, позволяющие юному человеку в перспективе избрать свою судьбу, реализовать потенциальные способности и превратить мечту в реальность. Школа учит, воспитывает, развивает. Школа – начало пути в полную романтики, преодолений и достижений самостоятельную жизнь.

Дорога в школу

- Каждый ребёнок рождается ангелом.
- Человек рождён для учения, как всё живое для движения.
- Все дороги детства ведут в Школу.
- *Via in scholam via vitae est.* Дорога в школу – дорога жизни.
- В босоногim дитинстві
Мене мати до школи вела
Й кольоровий букварик
На щастя, на долю дала.
- Букварь – первый шаг в бесконечный и светлый мир знаний.
- **Аз да Буки** – начало науки.
- «Рідне слово» – яскрава зірочка віри, надії і любові для кожної дитини, яка уперше переступає поріг школи. «Родное слово» – яркая звёздочка веры, надежды и любви для каждого ребёнка, впервые переступающего порог школы.
- Первый звонок, первый урок, первый учитель, первый День знаний – всё первое.
- В какую бы школу вы ни заглянули, главное в ней – человек и язык, на котором ведётся обучение и воспитание.
- Школа – это безбрежное море знаний и золотой берег восходящего солнца образования.
- Школа – это такое же святое место как церковь, пагода, мечеть или синагога, где homo sapiens благодаря педагогическому искусству становится настоящим Человеком.
- Школа – это второй дом для тех, кто учит и учится.
- Внимательно прислушайтесь к речи школьников: как прекрасна и мелодична эта речь!
- Самая чудесная в мире страна детства – милая наша Школа.
- Любимая школа – лучшая школа.

- Как чудесен и неповторим мир школы! Он навсегда дарует нам лучшие воспоминания детства.
- Гордость любой школы – её великие ученики.
- Каждая школа – уникальный оазис своих знаменитостей.
- Учителя и ученики приходят и уходят, а Alma mater остаётся вечно молодой, восхитительной и величественной.
- В царстве Школы никогда не заходит солнце.

Учитель

- В центре образования находится Он – учитель, воспитатель, педагог.
- *Cum magistro schola cominciat.* Школа начинается с учителя.
- Учитель! Сколько лучей света, тепла и добра в этом изумительном слове!
- Учитель! Всего-то несколько букв! Но, Боже мой, какая глубина смысла и значимости в них!
- Учитель – сеятель разумного, доброго и вечного на Богом данной педагогической ниве.
- Школа – вот то, чем учитель живёт, дышит, думает, переживает каждую минуту – других увлечений у него нет.
- Учитель по призванию настолько увлечён своей профессией, что не представляет без неё жизни. Он трудится с непонятной для окружающих энергией, совершенно не считаясь со временем.
- Смысл жизни педагога от Бога – Ученик.
- Жизнь педагога, как и врача, созвучна известному латинскому изречению «*Aliis inserviendo consumo*». Светя другим, сгораю сам.
- Свеча педагогической жизни сгорает одновременно с двух концов.
- Чем ярче педагогический факел горит, тем быстрее догорит.
- Главной жизненной страстью настоящего учителя неизменно остаются ученики и школа.
- Профессиональная установка учителя: **«Я для учеников, а не ученики – для меня»**. Надо любить не себя в педагогике, а педагогику – в себе.
- Ведущее качество учителя – любовь к своим ученикам.
- Без любви к ученикам и любви к избранной профессии невозможно быть хорошим учителем.

• Блестяще знать свой предмет – ещё не значит называться педагогом.

• Педагог должен обладать многими достоинствами, но самые главные из них – доброжелательность, искренность и чуткость.

• *Magister sapiens – homo humanissimus est.* Мудрый учитель – в высшей степени любезный человек.

• Учитель, наделённый педагогическим даром, – это особое состояние души, а не работа от звонка до звонка.

• Хороший учитель – прежде всего хороший человек.

• Учитель от Бога – это не только выдающийся педагог и блистательный актёр, но ещё и необыкновенно доброжелательный и простой, как правда, человек.

• Настоящий учитель живёт не столько для себя, сколько для своих учеников. Он руководствуется благородным принципом Иоганна Генриха Песталоцци: **«Всё – для других, ничего – для себя».**

• Чувство любви к ученикам сам Господь вложил в душу каждого настоящего педагога.

• Величайшей вершиной педагогического искусства и нравственности было, есть и будет Человеколюбие!

• К любимому учителю ученики поворачиваются словно цветы – к солнцу.

• Учитель, которого можно назвать отцом, дважды учитель, дважды воспитатель.

• **Великая** судьба в педагогике – это великая любовь к школе и к тем, кто в ней учится.

• Константин Дмитриевич Ушинский – учитель учителей государства Российского.

• Ян Амос Коменский – солнце мировой педагогики, не знающее ни затмения, ни заката.

• «Великая дидактика» Коменского – негасимый маяк, освещающий путь в изумительный мир знаний.

• *Jan Amos Komensky – nomen gloriosum est.* Ян Амос Коменский – прославленное Имя.

• С Коменским учителей всего мира роднит любовь к детям и школе, любовь к добру и счастью.

• Дорогие коллеги! Спешите делать добро, не думая о благодарности. Она обязательно придёт к вам в виде счастья ваших учеников.

• Учитель! Возлюби ученика, как самого себя.

• *Magister sapiens – homo humanissimus est.* Мудрый учитель – в высшей степени любезный человек.

• Учитель милостью Божьей сеет в душу своих учеников золотые зёрна педагогической любви, плоды которой – высшая нравственность.

• Учитель, которого можно назвать отцом, дважды учитель, дважды воспитатель.

• Учитель – живой учебник, из которого ученики черпают знания для своей жизни.

• Истинный учитель способен находить необыкновенное в обыкновенном и обыкновенное в необыкновенном. Для того чтобы найти новое в старом, нужно рассмотреть его сквозь призму неординарного мышления.

• У каждого преподавателя есть свой клад, который предстоит найти в самом себе.

• *Magister! Nosce te ipsum.* Учитель! Познай самого себя.

• Педагогический талант, как бриллиант, чем больше его шлифуешь, тем он прекраснее.

• Суть педагогического мастерства в очаровании учеников словом, делом и примером.

• Педагогическое вдохновение – тайна сия велика есть. Она – стремительный полёт слов и действий на восхитительных крыльях новых мыслей, новых идей, нового творчества.

• **Ум, воля, чувство – золотая триада учителя.**

• Истинного учителя переполняет профессиональный азарт: он постоянно к чему-то стремится.

• В педагогике Дар божий – это одно, но нужно ещё овладеть Словом и Делом.

• Ни один великий учитель не может состояться без великого Слова.

• Для того чтобы чувствовать себя Учителем с большой буквы, нужно всю жизнь ходить в учениках... у самого себя.

• Педагогическая мудрость приходит с годами, с сединой.

• Учитель-новатор – поэт педагогики.

• «Учитель года» – это знак качества педагогического мастерства, эрудиции, достоинства и нравственности.

• *Scholae director primus inter magistrorum est.* Директор школы – первый среди учителей.

• *Director noster director magnificus est.* Наш директор – великолепный директор.

• Факел нравственности школьников зажигается от пламени педагогической любви учителей.

• Любовь учеников к учителю – это эхо любви учителя к ученикам.

• Не каждому учителю выпадает счастье срывать золотые плоды любви учеников.

• *Magister! Ut amaris, amabilis esto!* Учитель! Чтобы тебя любили, будь достоин любви.

• Большое счастье в жизни педагога – это уверенность, что тебя любят и уважают ученики.

• Искренняя педагогическая любовь – восхитительный цветок, который никогда не вянет.

• Величайшая радость в жизни преподавателя – быть любимым студентами, но не менее – самому любить их.

• Учеников мало любить, учеников мало хвалить, учениками нужно ещё восхищаться и гордиться.

• Любите учеников, коллеги! И они помогут вам осилить долгую дорогу времени, ведущую к золотым вершинам педагогического искусства.

• Любовь к человеку и любовь к своей благородной профессии – вот что должно доминировать в сознании и деятельности тех, кто носит высокое звание Учитель!

• Гордость и слава учителя – его ученики, с которыми он щедро делился своими знаниями, умениями и опытом.

• *Qualis magister, talis discipulus.* Каков учитель, таков и ученик.

• *Magistrum ex discipulis ejus cognoscet.* Учителя узнают по ученикам.

• Счастье учителя – в учениках.

• Педагогическое счастье – делать и видеть счастливыми своих учеников.

• *Magister sapiens semper beatus est.* Мудрый учитель всегда счастлив.

• Обучаясь в школе, мы не задумываемся над тем, что действительно есть педагоги милостью Божьей, встреча с которыми – подарок судьбы. И только с годами осознаём и сожалеем о навсегда упущенных моментах общения с Ними.

Учим и учимся

• Учитель и ученик созданы друг для друга.

• Учитель и ученик – это две ноты, без одной из которых струны педагогической лиры не издадут благозвучного аккорда.

• Ученик без учителя – что луна без солнца.

• В каждом ученике есть семена света и добра. И задача учителя – помочь этим семенам взойти.

• Обязанность учителя – разглядеть в каждом ученике творческую искру. Важно не только увидеть её, но и не дать погаснуть.

• Все ученики потенциально способны и талантливы. Вопрос лишь в том, кто их учит и чему учит.

• *Verba magistri verba scientiarum sunt.* Слова учителя суть слова знаний.

• Главное в школе – обучение и воспитание. Обучение и воспитание – параллели и меридианы педагогики. Воспитываемая – учим, обучая – воспитываем.

• Искусство обучения и воспитания, тесно переплетаясь, образуют единый орнамент знаний, умений и нравственности.

• Золотой треугольник школы – учитель, ученик и предмет.

• Коллеги! Какой бы вы предмет ни преподавали, какой бы учебный процесс ни проводили, войдя в класс, мысленно поблагодарите учеников за то, что они пришли к Вам на урок, подумайте о них с педагогической любовью. Обязательно улыбнитесь, ведь улыбка – Ваш волшебный инструмент.

• Улыбка педагога говорит: «Вы мне нравитесь. Я рад Вас видеть!».

• Педагогическая улыбка – чудотворное средство, нивелирующее настроение аудитории, каким бы оно ни было.

• Войти к ученикам в класс и обменяться с ними взглядами – искусство особого рода. Не забывайте, что *oculi index animi sunt* (глаза – зеркало души).

• У глаз функция не только зрительная, но и воздействующая. Встреча взглядами – одно из средств педагогической коммуникации.

• Воздействие на учеников начинается с самого начала, когда не произнесено ещё ни одного слова. Иногда невербаль-

ное воздействие сильнее и эффективнее, чем вербальное. Тем не менее его нужно применять, как лекарство – дозированно.

- Любой урок, любое занятие начинаются с приветствия, которое каждый раз должно быть разным и оригинальным.

- Начинать урок со слов: «Здравствуйте, дорогие ученики!» или просто «Здравствуйте!» – далеко не одно и то же. Когда ученики чувствуют себя Личностями, расширяется сфера общения с ними.

- Каждое слово учителя должно не только учить, но и воспитывать.**

- Детей надо учить и воспитывать так, чтобы они с радостью могли произнести: **«Semper sol estos!»**. Пусть всегда будет солнце!

- Не учу – общаюсь – высоконравственный педагогический принцип Шалвы Амонашвили.

- Учитель должен обладать такими качествами, какие хочет воспитать в своих учениках.

- Только Личность может воспитать личность.

- Одарённый учитель удивляет, очаровывает и воспитывает одновременно.

- От великого учителя многому может научиться равновеликий ученик.

- Только тот учитель способен зажечь факел знаний, который горит **творчеством**.

- Талантливый учитель пленяет учеников своей неугасимой энергетикой, вдохновением и энтузиазмом. И, конечно же, профессионализмом, эрудицией и компетентностью.

- В обучении самый эффективный метод убеждения – пример учителя, демонстрирующего свой профессионализм, что называется, на глазах у учеников.

- На уроке мало **«рассказать»**, надо ещё и **«показать»**. Первое без второго – имитация обучения.

- Discipulus amplius oculus, quam auribus credunt. Ученики больше верят глазам, чем ушам.

- Высшую познавательную активность учеников обеспечивает принцип обучения: **Делайте, как я, делайте вместе со мной, делайте лучше меня!**

- Пример учителя – ученикам наука.

- Ничто так не вдохновляет учеников, как доброе слово и личный пример учителя.

- Ученики лучше всего запоминают ту информацию, в добывании которой участвуют все органы чувств: **зрение – visus, движение – kinesis, слух – auditus**. Идеально, если есть возможность ощутить ещё **вкус – gustus и запах – odor**. – Эмоции и мануальные действия работают в пользу мышления и интеллекта. Здесь, если и не захочешь, так запомнишь.

- Обучение **«от проблемы – к знаниям»** имеет то преимущество над обучением **«от знаний – к проблеме»**, что оно проходит на фоне максимального напряжения внимания и органов чувств учеников. Знания, обретенные при эмоциональном напряжении, более ценны, чем знания, преподнесенные только вербально.

- Информация, не затрагивающая клавиатуру души учеников, забывается быстрее, чем эмоционально переживаемая.

- Чувственное запоминание – лучшее запоминание.

- В голове учеников удерживаются в первую очередь те знания, которые применялись ими на практике. Практическое обучение – развивающее обучение. Оно стимулирует волю и творческое мышление учеников, вызывает желание хорошо учиться.

- Личные визуальные и мануальные действия учеников развивают умения и навыки, закаляют волю и уверенность в себе, дарят радость овладения новым. Чем больше практики, тем эффективнее идёт обучение и воспитание.

- Когда ученик самостоятельно выполняет какое-то классное задание, у него может возникнуть стресс. Чтобы предупредить его, учитель должен быть предельно тактичным, доброжелательным и снисходительным. О резкости, неудовлетворённости, критике или раздражённости не может быть и речи. Во всём должна доминировать педагогическая этика.

- Золотое правило нравственности учителей гласит: «Относитесь к ученикам так, как бы вы хотели, чтобы ученики относились к вам».**

- Ученики особенно ценят и уважают отношение к ним, как равным, когда обращаешься к ним на «Вы». По-особенному они реагируют на педагогическое: «Скажите, пожалуйста! Будьте любезны! Замечательно! Восхитительно!». Педагогический такт в обучении и воспитании – великая сила.

- Искусство воспитания ученика начинается с удивительно простого: принять, понять и полюбить его таким, какой он есть.

- Обращение к школьнику на **«ты»** не относится к шедеврам педагогики...

- Collegae! Cum discipulis nil nisi bene. Коллеги! С учениками – ничего кроме хорошего. **Поменьше – критики, побольше – нравственности.**

- Если во время учебного процесса учитель в чём-то не прав или ошибся, то, как учил великий хирург и педагог Николай Иванович Пирогов, нужно признать это решительно и сразу, сказав: «Mea culpa. Моя вина». Ах, как это трудно сказать молодому педагогу!

- Когда учитель делится ошибками со своими учениками, они ещё больше уважают его.

- Замечательно, когда урок превращается в творческий диалог между учителем и учениками. Мы не только учим учеников, но и сами учимся у них.

- У каждого ученика есть хотя бы одна черта, которой он превосходит своего учителя. Значит, у каждого ученика есть чему поучиться.

- Настоящий педагог не только щедро делится с учениками своими знаниями, умениями и опытом, но и сам учится у них.

- In multo discipulus magister magisrurorum est. Ученик во много раз учителю.

- Учеников нужно учить так, чтобы было у кого учиться. Именно так.

- Cum magistri alios docent, ipsi discunt. Когда учителя учат других, они сами учатся.

- Мудрый учитель, когда преподаёт, учится сам.

- Быть учеником своих учеников – как это замечательно!

- Semper magister verus discipulus est. Настоящий учитель – всегда ученик.

- Когда учитель что-то объясняет, то первым человеком, который в данный момент учится, является именно он, а уж потом – ученики.

- Вершина обучения** – это когда учитель учит учеников, ученики друг друга и учителя.

- Наблюдать за взаимообучением, взаимоуважением и взаимовоспитанием учеников в момент учебного процесса и быть в роли их консультанта – это воплощение в реальность мечты учителя. Это новое в обучении – **соционика** и не забытое старое – **декурии Яна Амоса Коменского**.

- Когда один ученик учит другого ученика, то это означает, что один алмаз шлифует другой.

- Ученикам нравится демонстрировать свои способности и дарования, своё «Я».

- Если во время урока появляется усталость учеников, то её как рукой снимает эмоциональная разрядка – **минутная музыкальная пауза**. Всего одну минуту звучит чарующая классическая музыка, но как она потенцирует настроение аудитории! Потерянная минута – несомненное педагогическое обретение. Испытайте, коллеги, и вы убедитесь!

- Эмоционально окрашенный творческий подъём и обаятельная улыбка педагога – лучшее окончание урока.

- Конец урока, как в музыке последний аккорд, должен быть таким, чтобы ученики почувствовали, что finis coronat opus (конец – делу венец).

- Удачно проведённый урок – душой исполненный полёт творческой мысли педагога.

- Открытый урок – это кристалл, сквозь который просматривается творческий почерк педагога.

- Есть уроки, от которых ученики и учитель испытывают взаимный восторг.

- Школьники с удовольствием учатся у тех учителей, у которых есть чему поучиться и которых уважают и любят.

- Только тот учитель способен зажечь факел знаний, который горит энтузиазмом и творчеством.

- Дорогие педагоги! Если хотите, чтобы ваши ученики хорошо учились, дайте им возможность зажечь от вашего солнца знаний свои факелы.

- Успех учеников в овладении знаниями, умениями и навыками – **награда учителю**.

- Педагоги! Радуйтесь успеху учеников. Ведь их успех – это и ваш успех.

- Среди школьников бывают не только гении чистой красоты, но и «гадкие утята», увидеть лебедей (танентов) в которых дано лишь педагогам от Бога.

• Что нам, педагогам, в сущности, нужно? Чтобы наши ученики хорошо учились. Но, а если порой не учатся, то нужно научить их любить учиться. Каждый ученик будет хорошо учиться, если к его интеллектуальному замку подобрать соответствующий дидактический ключ.

• Все школьники могут быть отличниками: у одних светлая голова, у других – золотые руки.

• *Scientiae viam ad stellas felicitatis monstrat.* Знания покаывают путь к звёздам.

• Знания цветут в саду учения.

• Ученик учится в зависимости от того, как он относится к своему учителю, а не только к предмету.

• Нет ученика, который бы не отреагировал на мастерство своего учителя.

• Не может предельно трудиться душа ученика, если недостаточно трудится душа учителя. Это – аксиома.

• Иной урок в школе невозможно забыть и через многие годы за упоительное эмоционально-педагогическое сотворчество учителя и учеников.

Наука в школе

• Наука – страна чудес: в ней столько интересного и неизведанного!

• Путь в чудесный мир науки начинается с мечты, интереса и склонности к ней.

• Для того чтобы склонность к науке проявилась, иногда достаточно незначительного эмоционального импульса от увиденного, услышанного или прочитанного.

• Рациональные зёрна Науки прорастают на благодатной почве Школы.

• Дорога к Эверестам науки берёт своё начало в школе.

• Научная работа требует исследовательского дара, который начинается развиваться ещё в школьные годы.

• Приобщение юных дарований к науке – старт к её высотам.

• Школа и наука так тесно связаны между собой, как обучение и воспитание.

• Изобретения и открытия делаются не только корифеями от науки, но и юными исследователями – школьниками.

• Основное в науке – поиск истины.

• Начало науки – **Идея**.

• В любом деле, а в науке особенно, всё начинается с идеи: если есть идея, то есть и результат.

• Идея – первична, факт – вторичен.

• *Ideae perpetuum modile scienciae sunt.* Идеи – вечный двигатель науки.

• Знайте, что эксклюзивные научные идеи рождаются в головах не только учёных, но и школьников.

• В науке вроде всё просто: мысль, идея, действие, факт. Однако доминирующую роль в достижении успеха играет творческое воображение.

• Король науки – **господин Факт**, перед которым все – от студента до академика, – снимают шляпу и делают реверансы.

• Своё будущее многие школьники видят в большой науке. Да будет так!

До свидания, школа!

• Последний школьный звонок?.. Боже мой! Как пролетели годы цветущего детства!

• Звук твой чудесный, Звук твой прелестный,

Звук твой блаженный – Школьный звонок!

• Последний звонок – радостный и немного грустный праздник в школе. Он напоминает выпускникам, что детство кончается и переходит в следующую жизненную стадию – юность.

• Последний звонок – это гимн колокольчику в руках у рядной первоклассницы с бантом, сидящей на плече у юноши-выпускника.

• После сдачи последнего экзамена выпускники живут предвкушением выпускного бала.

• Неописуемая радость: будет наш выпускной бал!

• Момент вручения выпускникам аттестата зрелости – великая радость, окрашенная светлой грустью расставания с детством, любимыми учителями и родной школой.

• Школьное детство – самое счастливое и солнечное время, когда всё хорошо и прекрасно.

• Трудно расставаться с детством, но ведь впереди прекрасная и тоже неповторимая пора жизни – юность.

• Школьные годы – утро нашей юности.

• Никогда не жалеете о прошлом: его всё равно уж не вернуть. Лучше смотрите вперёд, в будущее.

• Выпускной вечер в школе – это ещё несколько часов уходящего детства.

• Выпускной бал – первый смелый шаг во взрослую жизнь, полную любви, надежд и мечтаний.

• Выпускной бал озарён романтическим сиянием юных звёзд лазурных и лучистых.

• Выпускники на последнем школьном балу со вздохом произносят слова великого Иоганна Вольганга Гёте: «*Verweile doch, du bist so schön!*». Остановись, мгновенье, ты прекрасно!

• Эх, вспомним наш бал выпускной!

Вальс над милой школой плывёт, Приятный и нежный, как свет.

Именно этот вальс, друзья, Нас не разлучит вовек!

• Выпускники выносят из школы не только аттестаты зрелости и знания, но и частицу педагогической любви своих учителей.

• Говоря учителям слова благодарности, выпускники особо ценят не только то, что сделано педагогами «*по долгу*», но и то, что сделано «*сверх того*» – по человеколюбию.

• В каждом выпускнике есть что-то от всех учителей.

• Дорогие выпускники! Прощаясь со школой, признательно поклонитесь и возложите цветы благодарности к подножию памятника с надписью золотыми буквами «**Первой учительнице**»... Ваши цветы – это цветы всем учителям.

• *In viam bonam, amici!* В добрый путь, друзья! Так во все времена учителя напутствуют своих учеников. Или: «*Cum Deo et spe, discipuli!*». С Богом и надеждой, ученики!

• *O, schola! Quando ego te aspiciam!* О, школа! Когда я увижу тебя?

• Школьные годы излучают негасимый свет Прекрасного Далёка..

• Школа – самый светлый этап в нашей жизни.

• Пусть всегда будет школа! Пусть всегда светит солнце знаний!

• Годы, проведённые в стенах школы, остаются в памяти навсегда. Они – цветущий май нашей жизни.

• **Школьные годы чудесные. Они – цветы, всю жизнь цветущие.**

• В конце июня школьные балы уходят в прошлое и выпускникам предстоит выбор профессии, достойной и интересной работы и своего места в жизни. Как это важно!

• Окончив школу, выпускник живёт напряжённым ожиданием встречи с реальным будущим. Каким оно будет?

• Как бы далеко ни уходили школьные годы, а с ними и ученики, на какую бы высокую ступень ни поднимала их жизнь, все они помнят любимых учителей и школу, давшую путёвку в новую жизнь.

• Ностальгический отзвук школьных лет автора этой публикации:

Рідна школо! з вікнами в сад, Де навкруг росте виноград, Ти щойно приснилась мені. На славній Шукшинській землі.

Путеводная звезда профессионального счастья учителей может погаснуть, но её благородные лучи буду продолжать сиять в душах тех, кто были их учениками.

• Школьные годы промчатся навсегда, Чем дальше будут, тем они дороже,

Но ваши имена, милые учителя, Мы не позабудем никогда!

• С неизменной отрадой мы проносим через всю свою жизнь и как молитву повторяем проникновенные слова из «Школьного вальса» Михаила Матусовского:

Простая и сердечная,

Ты – юность наша вечная,

Учительница первая моя!

• *Magistra prima – mater secunda.* Первая учительница – вторая мать.

• *Gratia, schola! Gratia, boni nostri magistri!* Спасибо, школа! Спасибо, добрые наши учителя!

• *Ave, vita nova!* Здравствуй, новая жизнь!

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.
2. Коменский, Я.А. Сочинения. – М., 1997.
3. МIRON, Н.И. Лаконично о школе, абитуриентах и студентах // Наука, культура, образование. – 2004. – № 15.
4. МIRON, Н.И. Могущество знания // Современный мир, природа и человек: сб. научных трудов. – Томск. – 2009. – № 2. – Т. 1.
5. МIRON, Н.И. Афоризмы об образовании // Фундаментальные науки и практика: сб. научных трудов 1-й Международной телеконференции «Фундаментальные медико-биологические науки и практическое здравоохранение». – Томск, 2010.
6. МIRON, Н.И. Педагогические афоризмы профессора Н.И. МIRONА // Актуальные проблемы современной науки: сб. научных трудов. – Томск, 2012. – № 3. – Т. I.
7. МIRON, Н.И. Золотые педагогические афоризмы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1.
8. МIRON, Н.И. Педагогические афоризмы об экзаменационной сессии // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1.

Bibliography

1. Amonashvili, Sh.A. Razmishleniya o gumannoy pedagogike. – M., 1996.
2. Komenskiy, Ya.A. Sochineniya. – M., 1997.
3. Miron, N.I. Lakonichno o shkole, abiturientakh i studentakh // Nauka, kul'tura, obrazovanie. – 2004. – № 15.
4. Miron, N.I. Moguthestvo znaniya // Sovremenniy mir, priroda i chelovek: sb. nauchnikh trudov. – Tomsk. – 2009. – № 2. – T. 1.
5. Miron, N.I. Aforizmih ob obrazovanii // Fundamentalnihe nauki i praktika: sb. nauchnikh trudov 1-yj Mezhdunarodnoy telekonferencii «Fundamentalnihe mediko-biologicheskie nauki i prakticheskoe zdravookhranenie. – Tomsk, 2010.
6. Miron, N.I. Pedagogicheskie aforizmih professora N.I. Mirona // Aktualnihe problemih sovremennoy nauki: sb. nauchnikh trudov. – Tomsk, 2012. – № 3. – T. I.
7. Miron, N.I. Zolotihe pedagogicheskie aforizmih // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2013. – № 1.
8. Miron, N.I. Pedagogicheskie aforizmih ob ehkzamenacionnoy sessii // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2014. – № 1.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

Раздел 15

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ

Редактор раздела:

НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА КУЛИКОВА – кандидат филологических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 378

Gnezdyukova A.A. **ALGORITHM OF DEVELOPMENT OF ONLINE OF TESTS IN MODERN EDUCATION.** In article the concepts «Google Form», «online-tests» are considered and the algorithm of their development is presented.

Key words: cloudy technologies, Google Form, online-tests.

А.А. Гнездякова, студентка, Институт образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

Научный руководитель: Филимонюк Людмила Андреевна – д-р пед. наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский гос. университет», проф. ГАОУ ВПО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт».

АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ ONLINE ТЕСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются понятия «Google Форма», «online-тесты» и представлен алгоритм их разработки.

Ключевые слова: облачные технологии, Google Форма, online-тесты.

Как показывает опыт развитых зарубежных стран, одним из направлений в решении проблем компьютеризации образования является внедрение в учебный процесс «облачных вычислений». Популярный сейчас термин cloud computing («облачные вычисления») стал употребляться в мире компьютеринга с 2008 года. Название «облачных» получили все технологии, в которых процессы работы, использования, хранения файлов происходят не на терминале пользователя, а на удаленном сетевом сервере. При этом все компьютерные мощности и сетевые ресурсы предоставляются пользователю в виде Интернет-сервиса. Таким образом, при облачной обработке данных вся информация

хранится на удаленных серверах, а на клиентской стороне лишь временно кэшируется [1].

Один из сервисов Google, Google Форма, имеет ряд достоинств: во-первых, данный сервис бесплатный; во-вторых, форму можно встроить в сайт или рассылать по электронной почте и в-третьих, Google Форма является удобным помощником в планировании мероприятий, проведении викторин, опросов и т.д. [2].

Возможности использования формы Google в образовании практически безграничны: это и регистрация участников учебных проектов, и промежуточный контроль, и организация совместной работы в группе, самооценка, создание online-тестов.

Тест по лекции 2 ОИИ

Обязательно введите ответы на вопросы

Введите Ваши фамилию, имя и отчество *

Вопрос: Программа рассматривается как суперпозиция функций в ... программировании.

Пояснение: 1 -логическом, 2 -функциональном, 3 - объектно-ориентированном, 4 - процедурном.

Тип вопроса: Шкала

Масштаб: 1 — 4

Ярлыки - по желанию

1:

4:

☒ Сделать этот вопрос обязательным

Рис. 1

Online-тесты - психотехническое испытание, состоящее в том, что испытуемому предлагается решить одну или несколько задач для определения тех или иных его способностей (памяти, внимания, быстроты реакции и т.д.) и автоматический расчет результата в режиме онлайн (в режиме реального времени) [3].

Нами была создана и апробирована собственная форма для разработки теста. Она универсальна. Это может быть online-тест как по педагогике, так и по основам искусственного интеллекта. Для этого мы следовали следующему алгоритму:

1. Создали форму и дали ей название, соответствующее изучаемой теме.

2. Ввели текст вопроса (если нужно – можно дать пояснение, например, ссылку на ресурс, рисунок, часть параграфа и т.д.).

4. Выбрали тип вопроса - Текст (строка) (доступны также и другие варианты: Текст (абзац), Один из списка, Несколько из списка, Шкала, Сетка).

5. Нажали кнопку «Готово» и зафиксировали вопрос. Для редактирования вопроса можно воспользоваться панелью справа.

6. Добавили вопросы с помощью кнопки «Добавить элемент» и выбрали нужный тип нового вопроса.

7. Добавили текстовые поля «Фамилия, имя», «Курс», «Специальность».

8. Нажали кнопку «Сохранить» для сохранения созданной формы.

9. Просмотрели созданную форму в браузере по ссылке: <https://docs.google.com/spreadsheets/> (рис. 1).

Google форма является простым в работе средством для создания online тестов, так как есть возможность прямого редактирования, и переход из формы в таблицу ответа, которая будет подсчитывать правильные ответы по заданному алгоритму через определенные формулы.

Компьютеризация образования создает предпосылки для неограниченного расширения пространственных и временных рамок педагогического общения, его доступности, открытости, проверки знаний учащихся, организации различных мероприятий и т.д.

Библиографический список

1. Облачные технологии [Э/п]. – Р/д: www.cloud-soft.ru
2. Облачные сервисы Google [Э/п]. – Р/д: www.itcoach.ru/google-cloud-services
3. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка (онлайн версия) [Э/п]. -<http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-75308.htm>

Bibliography

1. Oblachnihe tekhnologii [Eh/r]. – R/d: www.cloud-soft.ru
2. Oblachnihe servisi Google [Eh/r]. – R/d: www.itcoach.ru/google-cloud-services
3. Ushakov, D.N. Bolshoyj tolkovihj slovarj sovremennogo russkogo yazhka (onlayjn versiya) [Eh/r]. -<http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-75308.htm>

Статья поступила в редакцию 04.02.14

| | |
|----------------------------|---|
| АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ | 2 |
|----------------------------|---|

ПЕДАГОГИКА

| | |
|---|----|
| Ю.В. Жезульская КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ | 3 |
| Э.Р. Гузеева, Т.Г. Везиоров МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛОВ | 6 |
| О.А. Ивасюк ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМИ ФГОС | 8 |
| И.Ю. Кульчицкая РОЛЬ АРТПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ | 12 |
| Ли Юецзяо ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛогов НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ «ЦВЕТЫ» | 14 |
| Н.А. Минаева ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ У УЧАЩИХСЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | 16 |
| С.Б. Нарзулаев, В.Н. Семенов ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ КОРРЕКЦИОННОЙ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СРЕДИ ДЕТЕЙ | 18 |
| И.В. Швецова ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ СТУДИИ | 23 |
| М.В. Султанова АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ И ПУТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД | 25 |
| Л.Г. Устинова ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ КОЛЛЕКТИВА СОТРУДНИКОВ ОВД | 27 |
| Г.А. Зайцева РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ СИРОТ ДЛЯ ИХ БУДУЩЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 28 |
| С.А. Кодзков НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ | 30 |
| С.В. Кривых, А.В. Кирпичникова МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МНОГОУРОВ- | |

| | |
|---|----|
| НЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ | 33 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| В.В. Мальцева ТОЛЕРАНТНОСТЬ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ | 36 |
| В.Я. Никитин, И.К. Дракина ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДПО | 38 |
| А.В. Протасевич ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ | 40 |
| Э.Г. Щебельская, М.В. Грудина МЕТОД ДЕБАТОВ В ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 42 |
| М.М. Алиева, З.А. Гаджиханов, Н.Г. Аталыева ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ | 46 |
| Ф.М. Алипханова ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА | 48 |
| М.С. Артюхина НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ | 49 |
| В.А. Беловолов, Т.И. Султанбеков ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН | 52 |
| В.М. Жураковская МОДЕРНИЗИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ | 54 |
| В.М. Жураковская СТРУКТУРА ОПЫТА СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ | 57 |
| Л.Б. Кочарян ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ | 61 |
| Ю.Н. Кочеров ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ГОТОВНОСТЬ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 64 |
| А.Л. Леутина МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ВЫСОКИМ КРЕАТИВНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ | 66 |
| Т.Н. Мацаренко РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ | 69 |
| И.В. Швецова О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ | |

| | |
|--|----|
| СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 71 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| Ю.В. Ануфриева ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ-ПРОИЗВОДСТВО-БИЗНЕС» | 75 |
| А.М. Боровицкий, В.А. Беловолов КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КУРСАНТА ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН | 80 |
| А.Н. Магомедова СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОЙ ДЕПРИВАЦИИ | 83 |
| Р.М. Магомедова ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ДИАДЕ «ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ↔ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» | 86 |
| А.О. Мартынова ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ ЛЕКСЕМЫ «БИБЛИОТЕКА» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПО ДАННЫМ РАЗЛИЧНЫХ СЛОВАРЕЙ) | 88 |
| Р.Е. Савченко НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ | 90 |
| Хамид Аям Тахир ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ | 93 |
| Н.И. Белоцерковец ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 96 |
| А.В. Власов, Ю.В. Жикривецкая ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ | 98 |
| И.А. Екимов ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД | 99 |
| И.А. Екимов РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА МВД | 101 |
| Т.П. Жуйкова ХАКАССКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ В АСПЕКТЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 104 |
| Л.А. Касиманова ВЛИЯНИЕ БЛИЖНЕГО СОЦИУМА НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬ- | |

| | | |
|--|---|---|
| НЫХ УСТАНОВОК ПОДРОСТКА 105 | Т.А. Швалева КЛАССИФИКАЦИЯ ХАКАССКИХ ИГР, ОСНОВАННЫХ НА НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЯХ 142 | Е.Д. ТЕРЕГУЛОВА 176 |
| И.Н. Курочкина РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ ОВЛАДЕНИЯ СОВРЕ- МЕННЫМ ЭТИКЕТОМ 108 | А.В. Шумакова СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕК- ТИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАН- СТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА 144 | Е.Р. Сизова СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ХУДОЖЕ- СТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 178 |
| В.В. Малиатаки К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 111 | С.П. Полозов КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИНФОРМАЦИОН- НЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ 145 | И.В. Таньчева ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕ- НИЕ ПОДРОСТКА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОС- ТИ 181 |
| Н.К. Мустафаев ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЗЕРБАЙДЖАНС- КИХ НАРОДНЫХ ТАНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ 112 | А.А. Бологова, А.Ю. Голошумов ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВ- НОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯ- ТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 147 | Н.В. Степанова ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИ- ТЕЛЯ 182 |
| М.Г. Рождественская ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ 116 | Г.С. Голошумова, Е.Р. Сизова, В.В. Кузнецова ДУХОВНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНОЕ ОСНОВАНИЕ БЫТИЯ И СТАНОВЛЕ- НИЯ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА 150 | О.А. Приходько ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОГО И ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 185 |
| О.Н. Суртаева ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 119 | Т.С. Казарцева МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ПРИНЦИПЫ ФОРТЕПИ- АННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕ- СТВЕ «ЗАБЫТОГО РОМАНТИКА» СЕРГЕЯ БОРТКЕВИЧА 153 | Н.В. Серегин ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОДИДАКТИКУ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 187 |
| Мухаммед Фадель Мухаммед, Н.Н. Суртаева ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 122 | И.С. Кобозева, М.В. Боровкова МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ МУЗЫ- КАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ 155 | Е.В. Бельская РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У СТУДЕНТОВ АКТЁРСКОЙ СПЕЦИА- ЛИЗАЦИИ 191 |
| О.А. Цюк СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВА- НИЯ: МЕЖДУНАРОДНАЯ ОРГАНИЗА- ЦИЯ ПО СТАНДАРТИЗАЦИИ (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARTIZATION) 124 | И.С. Кобозева, М.В. Боровкова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИ- РОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РАЗВИ- ВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ 158 | Л.А. Гриневич МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ГО КОНТЕНТА С ВНЕДРЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0 В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС 194 |
| Т.А. Швалева ИССЛЕДОВАНИЕ МОЛОДЕЖНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВО ДУХОВНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВО- ВАНИЯ ХАКАССКОГО ЭТНОСА 127 | В.В. Мирошниченко СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУ- РЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖ- КОНФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ* 162 | О.Н. Вернигора САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ КАК СРЕД- СТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИО- НАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИА- ЛА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА 196 |
| Л.Н. Эйдельман ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВА В ДОСТИЖЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КРЕАТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 129 | Н.Л. Мишатица, И.П. Цыбулько ЛИНГВОКОНЦЕПТОЦЕНТРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГА ЛИЧНОСТ- НЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕ- НИЙ УЧАЩИХСЯ: В ПЕРСПЕКТИВЕ «ИДЕАЛЬНОГО ПРОЕКТА НАУКИ» 165 | В.А. Андрейчук «АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР» ЕЖИ ГРОВОДСКОГО КАК ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИСКАНИЙ 199 |
| С.В. Кривых, Н.Н. Суртаева, О.Н. Суртаева ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУР- НЫХ УСЛОВИЯХ 131 | Е.А. Петухова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С СИСТЕМОЙ ДИСТАН- ЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE.. 169 | О.П. Мачехина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ДИАГ- НОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ 203 |
| Е.И. Санина, Н.И. Арзуманиян НАПОЛНЕНИЕ ЗАДАЧНОГО МАТЕРИА- ЛА ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ ВЕРОЯТНОСТНЫМ СМЫСЛОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРО- ЯТНОСТНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ 134 | В.А. Шадрин, В.А. Беловолов ЦЕННОСТНО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО: ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ 171 | Т.И. Новичихина, П.Д. Голубь, А.Д. Насонов НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ В ТРУДАХ ВЕЛИКИХ ЕСТЕСТВОИСПЫ- ТАТЕЛЕЙ АНТИЧНОСТИ 206 |
| О.Е. Султанбекова ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 136 | С.А. Черкасова, А.В. Лобанова ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОС- ТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНО- ГО ОБРАЗОВАНИЯ 173 | Глушков В.Ф., Карелин А.А. ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТИВНЫЕ ТРАДИЦИИ В ВУЗЕ КАК ИНТЕГРАТИВ 209 |
| А.И. Сухарев, Г.С. Баймуханов МАТЕРИАЛЫ, ИНСТРУМЕНТЫ И ТЕХНОЛОГИЯ АКВАРЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ 138 | Т.В. Севитова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ | |
| Е.А. Хохлова, Н.Г. Виноградова УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 140 | | |

ПСИХОЛОГИЯ

| |
|---|
| Т.В. Карпушкина ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ В ЮНОШЕС- КОМ ВОЗРАСТЕ 212 |
| М.М. Халидов ФАСИЛИТИРУЮЩЕЕ ПЕДАГОГИЧЕС- КОЕ ОБЩЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИ- КОВ 214 |

| | |
|---|-----|
| А.Г. Атоян ДЕТЕРМИНАНТЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ | 216 |
| М.А. Бондаренко СТИЛЬ РУКОВОДСТВА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВА- НИЯ | 217 |
| М.А. Бондаренко РУКОВОДИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ МЕЖ- ЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ | 220 |
| В.Ф. Гарманова УЧЕТ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ | 222 |
| Н.В. Дмитриева, Л.В. Левина, Т.С. Козырева НАРАТИВНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ | 224 |
| Н.В. Дмитриева, Ю.М. Перевозкина, Т.С. Козырева КРАТКОСРОЧНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТА | 228 |

ФИЛОЛОГИЯ

| | |
|--|-----|
| Г.П. Берзина ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЪЕКТИ- ВИЗАЦИИ ФРЕЙМА-СЦЕНАРИЯ DULDEN В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦ- КОМ ЯЗЫКЕ | 232 |
| О.Н. Дмитриева ИНОСКАЗАНИЯ В СВАДЕБНЫХ АЛГЫСАХ ЯКУТОВ | 235 |
| З.К. Ишильдина ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СЛОВО- ОБРАЗОВАНИЕ В РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ | 238 |
| В.В. Кулундарий О ПРИРОДЕ ПОБУЖДЕНИЯ И ПОБУ- ДИТЕЛЬНОСТИ | 242 |
| В.М. Хантакова, С.В. Пятчина СИНОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ ПРАВА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА) | 245 |
| Н.А. Загрядская НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И СЕМАНТИКИ АНГЛИЙС- КИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЗВИЩ | 248 |
| А.А. Исакова ВАРИАТИВНОСТЬ РЕКЛАМНО- ПРАГМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА | 251 |
| М.В. Зайнуллин, А.Р. Хисматуллина О СОВРЕМЕННОЙ АНТРОПОНИМИ- ЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ БАШКИРСКОГО НАРОДА | 254 |
| Г.А. Амиргаллина К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ПРОЗВИЩ И КЛИЧЕК (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВО- ДА БАШКИРСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК) | 256 |
| Н.В. Касьянова, Т.Н. Ломтева АКЦЕНТУАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВК ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В КОРПОРАТИВНОЙ БЛОГ-КОММУНИ- КАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКО- ГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) | 257 |

| | |
|--|-----|
| А.А. Савина ДИАЛЕКТИЗМЫ КАК ФАКТОР СТРУК- ТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КОНСОЛИ- ДАЦИИ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО ХУДО- ЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА | 259 |
| Бадер Тужани О ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК К ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧЕ (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ) | 263 |
| Э.Ш. Уразманова ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ЛИТЕРА- ТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНОГО И ПИСАТЕЛЯ А.М. ШАРИПОВА | 265 |
| Е.А. Черепанова СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ «ОСВОБОЖДЕНИЕ» ДОНАТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ | 267 |
| М.В. Ступкина ВЛИЯНИЕ СИТУАЦИИ СТРЕССА НА РЕЧЕПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА-КАТАСТРОФЫ «МЕТРО») | 269 |

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| А.Ю. Москвин РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ МОТИВОВ В МОДНОЙ ФОРМЕ КОСТЮМА | 271 |
| И.С. Мурашкин ДИЗАЙН ПРАЗДНИЧНОЙ СРЕДЫ .. | 274 |
| Р.В. Некрасов КОСМОГЕНЕЗ В МИФОЛОГИИ ДРЕВНИХ КОМИ-ЗЫРЯН | 278 |
| Д.А. Попов ТВОРЧЕСТВО СТИВЕНА КИНГА КАК ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИХ ИДЕЙ | 281 |
| М.В. Решетова ДОМ НА ВОДЕ: ДИЗАЙНЕРСКИЕ ИДЕИ В НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ | 284 |
| Ю.Ю. Рязанова ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА НА БАЛЕТНЫЙ ТЕАТР И ЕГО ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В XX ВЕКЕ | 289 |
| О.Р. Шумская ЖИЛИЩЕ НА ВОДЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ ВОСТОКА И ЗАПАДА. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ | 294 |
| С.Ш. Байжанова МАСТЕР ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОТО- ГРАФИИ КАЗАХСТАНА Е.Р. НИЯЗОВ (1940-2009) | 298 |
| Н.В. Виноцкая ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СИМВОЛИЗМ НИКОЛАЯ ЧЕПОКОВА | 299 |
| М.П. Попандопуло, Е. Жанайхан РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА ПАВЛОДАРА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА | 302 |
| А.И. Раимбергенов ХУДОЖНИК И ПЕДАГОГ С.В. КУКУРУ- ЗА – ВОЗВРАЩЕНИЕ ИМЕНИ | 303 |
| С.П. Полозов ВЕРНОСТЬ АВТОРСКОМУ ТЕКСТУ ИЛИ СВОБОДА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО | |

| | |
|--|-----|
| САМОВЫРАЖЕНИЯ (ВЗГЛЯДЫ А. РУБИНШТЕЙНА И ЕГО ПЕДАГОГИ- ЧЕСКАЯ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ПРАКТИКА) | 305 |
| А.В. Геоздев НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗА- ЦИИ ПРАВОЙ РУКИ СКРИПАЧА В СВЕТЕ ЗАДАЧ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИСПОЛНЕНИЯ | 307 |
| Б.У. Итемгенова, А.И. Раимбергенов ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА КАЗАХСТАНА В XX ВЕКЕ | 310 |
| М.П. Попандопуло ОСОБЕННОСТИ ЛОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУ- РЫ КАЗАХСТАНА В СЕРЕДИНЕ И ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ) | 313 |
| Т.М. Степанская УНИКАЛЬНОСТЬ ДУХОВНО-ЭСТЕТИ- ЧЕСКИХ ТУРИСТСКИХ РЕСУРСОВ АЛТАЯ | 314 |
| А.В. Бибикина БАЗОВЫЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ ФЕНОМЕНА ЛИДЕР- СТВА В ТВОРЧЕСКИХ (ИСПОЛНИ- ТЕЛЬСКИХ) КОЛЛЕКТИВАХ | 317 |

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

| | |
|--|-----|
| Е.О. Такаракова ТРАДИЦИЯ КАК ФОРМА ЭТИКИ В САКРАЛЬНОМ ЛАНДШАФТЕ (НА ПРИМЕРЕ ОНГУДАЙСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ) | 320 |
| В.В. Калицкий КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗ- ВЕДЕНИЯ (ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ РАКУРС) | 322 |
| Е.В. Николаева ЦИФРОВОЕ ФРАКТАЛЬНОЕ ИСКУССТ- ВО: МАНИФЕСТАЦИИ ФИЛОСОФСКИХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СМЫСЛОВ .. | 325 |
| Е.В. Подзюбан МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФРАНЦА БОАСА И ЕГО ШКОЛЫ | 328 |

МЕДИЦИНА

| | |
|--|-----|
| В.А. Калантырская, В.В. Ключевский КОНСЕРВАТИВНОЕ ЛЕЧЕНИЕ ПЕРЕЛОМОВ ДИСТАЛЬНОГО МЕТА- ЭПИФИЗА ПЛЕЧА | 332 |
| В.А. Калантырская, В.В. Ключевский ЛЕЧЕНИЕ ВНЕ- И ВНУТРИСУСТАВ- НЫХ ПОВРЕЖДЕНИЙ ЛОКТЕВОГО СУСТАВА | 337 |
| С.А. Кармановская, Л.А. Шпагина, В.А. Дробышев ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В КОМПЛЕКСНОМ ЛЕЧЕНИИ ПРОФЕС- СИОНАЛЬНЫХ АРТРОЗОВ | 343 |
| И.В. Щербаков, С.С. Ли, О.В. Орешака, Т.В. Скориченко ДЕФИЦИТ ЭСТРОГЕНОВ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ СТОМАТОЛОГИЧЕСКО- ГО ЗДОРОВЬЯ ЖЕНЩИН | 346 |

СОЦИОЛОГИЯ

- В.А. Бурляева, К.А. Чебанов**
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛО-
ГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В СОВРЕ-
МЕННОМ СОЦИУМЕ 350
- М.И. Черепанова**
СОЦИАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ
АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
МОЛОДЕЖИ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО
РЕГИОНА РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ
АЛТАЙСКОГО КРАЯ) 352
- М.И. Черепанова**
АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ
МОЛОДЕЖИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАР-
НЫЙ АНАЛИЗ 353
- В.В. Зритнев**
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНСТИТУТОВ
ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ И
ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА:
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 355
- Е.А. Терёшкина**
РЕГИОНАЛЬНАЯ РЕКЛАМА ЗДОРОВО-
ГО ОБРАЗА ЖИЗНИ: СОСТОЯНИЕ,
ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ (НА
ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ) 357
- Т.П. Глухова**
СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ
МЕХАНИЗМА ТРАНСФОРМАЦИОННО-
ГО ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОГО
ИНСТИТУТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВА-
НИЯ 360

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- Ю.В. Шумова**
ДИСКРИМИНАЦИЯ ПО ПРИЗНАКУ
ИНВАЛИДНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬ-
НОЙ И КУЛЬТУРНОЙ СФЕРАХ 365
- Ф.П. Аракелян**
НОТАРИАЛЬНАЯ ФОРМА СДЕЛКИ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО
ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА И ЗАКОНОДА-
ТЕЛЬСТВА О НОТАРИАТЕ 367

ИСТОРИЯ

- М.В. Алейников**
ОНОМАСТИЧЕСКИЕ И ТОПОНИМИ-
ЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СОВРЕМЕН-
НОМ КАЗАХСТАНЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ
ПОЛИТИКИ КАЗАХИЗАЦИИ 369
- А.В. Радонова**
СТРУКТУРА ФЕДЕРАЛЬНЫХ И
РЕГИОНАЛЬНЫХ ОРГАНОВ УПРАВЛЕ-
НИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ
ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ В 1990-Е ГОДЫ
XX ВЕКА 372
- Е.В. Троянова**
Ю.Н. РЕРИХ: ЭПОС О ЦАРЕ ГЕСАРЕ
КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК .. 374
- Н.В. Вакалова**
ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЕЙНЫХ
КОЛЛЕКЦИЙ БАРНАУЛА: ИСТОРИЯ
И СОВРЕМЕННОСТЬ 377

ФИЛОСОФИЯ

- Е.О. Гаврилов**
РЕЛИГИЯ КАК ФАКТОР СОЦИОГЕНЕ-
ЗА: ЭКСПЛИКАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ
БАЗОВОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ 380
- Г.В. Рыбинцева**
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО БАРОК-

КО В КОНТЕКСТЕ ГНОСЕОЛОГИИ
XVII–XVIII СТОЛЕТИЙ 382

- Сарыглар Чодураа**
Шактар-ооловна
СПОСОБЫ РАЗВЕДЕНИЯ ОГНЯ
В ТРАДИЦИЯХ ТУВИНСКИХ НОМА-
ДОВ 386
- Э.М. Думнова**
ПРОБЛЕМА ПОЛИМЕНТАЛЬНОСТИ
МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ 387

ЭКОЛОГИЯ. **ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА** **И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ** **СРЕДЫ**

- Л.К. Будук-оол, С.К. Сарыг**
СОЦИОТИПИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИ-
ОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ,
ПРОЖИВАЮЩИХ В ДИСКОНФОРТ-
НЫХ КЛИМАТОГЕОГРАФИЧЕСКИХ
УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА ... 391
- Е.Г. Парамонов**
ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ
В ЦЕЛЯХ ЛЕСОВОССТАНОВЛЕНИЯ
В ЛЕНТОЧНЫХ БОРАХ АЛТАЙСКОГО
КРАЯ 396
- А.Б. Ручин, С.К. Алексеев,**
В.А. Корзинов
К ИЗУЧЕНИЮ ПИТАНИЯ ОБЫКНО-
ВЕННОГО ТРИТОНА (LISSOTRITON
VULGARIS) В КАЛУЖСКОЙ
ОБЛАСТИ 399
- Т.Н. Сосницкая, Ш.К. Хуснидинов,**
М.В. Бутырин, Р.В. Замащиков
ВЛИЯНИЕ ДЛИТЕЛЬНОГО СИСТЕМА-
ТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ОРГАНИ-
ЧЕСКИХ УДОБРЕНИЙ НА СНИЖЕНИЕ
УРОВНЯ ЗАГРЯЗНЕНИЯ ПОЧВ
МО Г. СВИРСК ИРКУТСКОЙ
ОБЛАСТИ 402
- Д.Ц. Цибудеева, И.Д. Рыбкина**
ОЦЕНКА АНТРОПОГЕННОЙ НАГРУЗ-
КИ НА ВОДОСБОРНЫЕ ТЕРРИТОРИИ
РЕЧНЫХ БАССЕЙНОВ РЕСПУБЛИКИ
БУРЯТИЯ 405

ЭКОНОМИКА

- С.М. Горлов**
ФОРМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ ВОЗДЕЙ-
СТВИЯ ВЛАСТНЫХ СТРУКТУР НА
РАЗВИТИЕ ОТРАСЛЕЙ ПЕРЕРАБАТЫ-
ВАЮЩЕЙ И ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕН-
НОСТИ 411
- Н.В. Лазарева, В.А. Фурсов**
СБАЛАНСИРОВАННЫЙ ПОДХОД
В СТРАТЕГИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ
ПРОМЫШЛЕННЫМИ ПРЕДПРИЯТИЯ-
МИ 413
- Н.Н. Яременко**
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИПОТЕЧНО-
ГО ЖИЛИЩНОГО КРЕДИТОВАНИЯ
В РОССИИ 416
- О.А. Тенякова**
ИННОВАЦИОННАЯ ИНФРАСТРУКТУ-
РА: АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО
СОСТОЯНИЯ И РАЗВИТИЯ 423
- Е.А. Филатов**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО
МЕТОДА ФИЛАТОВА ДЛЯ АНАЛИЗА
ФИНАНСОВОЙ

РЕНТАБЕЛЬНОСТИ 426

- Е.Н. Ялунина**
ПУТИ РАЗВИТИЯ ПИЩЕВОЙ И
ПЕРЕРАБАТЫВАЮЩЕЙ ПРОМЫШЛЕН-
НОСТИ В СВЕТЕ ПОЛИТИКИ ОБЕСПЕ-
ЧЕНИЯ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ 429
- Е.Н. Ялунина**
ЗАДАЧИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПИЩЕВОЙ
И ПЕРЕРАБАТЫВАЮЩЕЙ ПРОМЫШ-
ЛЕННОСТИ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ
ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ
НАСЕЛЕНИЯ 432
- П.В. Акинин, К.С. Бондаренко**
ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ
ПРЕДПРИЯТИЙ НЕФТЯНОГО
КЛАСТЕРА 435
- Г.М. Шапошников, М.А. Ахпашева**
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ
РАЗВИТИЕ РЕСПУБЛИК ЮЖНОЙ
СИБИРИ И СЕЛЬСКОЕ
ХОЗЯЙСТВО 437

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ **НАУКИ**

- С.Л. Белозерцева**
ВЛИЯНИЕ ЛИНЕЙНОЙ ПРИНАДЛЕЖ-
НОСТИ НА ПРОДУКТИВНЫЕ КАЧЕ-
СТВА МОЛОЧНОГО СКОТА 441
- А.И. Кузнецов, С.Р. Калинин**
РОСТ И РАЗВИТИЕ РЕМОНТНЫХ
ТЕЛОК В УСЛОВИЯХ ИРКУТСКОЙ
ОБЛАСТИ 443
- С.В. Половинкина, Н.Н. Клименко,**
В.В. Парыгин, А.В. Полномочнов,
И.Э. Илли
АДАПТАЦИЯ ЭКОТИПОВ, ПОЛУЧЕН-
НЫХ ИЗ СОРТОВ TRITICUM
AESTIVUM L., К ВЕСЕННЕЙ ЗАСУХЕ
ПРЕДБАЙКАЛЬЯ 446
- Л.Л. Петрухина**
МОЛОЧНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ И
КАЧЕСТВЕННЫЙ СОСТАВ МОЛОКА
КОРОВ РАЗНЫХ ГЕНОТИПОВ 448
- Я.Ф. Зизина, Р.Р. Галеев**
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
УРОЖАЙНОСТИ ЛУКА РЕПЧАТОГО
В ОДНОЛЕТНЕЙ КУЛЬТУРЕ В ЗАВИ-
СИМОСТИ ОТ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛО-
ГИИ ВОЗДЕЛЫВАНИЯ В ЛЕСОСТЕПИ
ЗАПАДНОЙ СИБИРИ 451
- Н.И. Мирон**
СПОСОБ СТЕРИЛИЗАЦИИ САМОК
СОБАК 456

ИЗ ОПЫТА **ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ** **ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

- Н.И. Мирон**
ЛАКОНИЧНО О ШКОЛЕ 458

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ

- А.А. Гнездякова**
АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ ONLINE
ТЕСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВА-
НИИ 463
- ИНФОРМАЦИЯ 473

| | | | | | |
|---|----|--|----|---|-----|
| ALPHABETICAL INDEX | 2 | Krivykh S.V., Kirpichnikova A.V. METHODOLOGICAL BASICS OF FUNCTIONING OF MULTILEVEL EDUCATIONAL CLUSTER OF COMPETENCIES OF LOCAL SELF- GOVERNMENT OF STUDENTS | 33 | TEACHER | 69 |
| <u>PEDAGOGICS</u> | | | | | |
| Zhegulskaya Y.V. THE CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES AS MEANS OF SOCIO- PEDAGOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF CULTURE AND ARTS | 3 | Maltseva V. V. TOLERANCE AND ULTICULTURALISM: A COMPARATIVE ANALYSIS | 36 | Shvetsova I.V. THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MODERN TECHNOLOGIES IN SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES USED FOR INTELLECTUAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN AN ELEMENTARY SCHOOL | 71 |
| Guzuyeva E.R., Vezirov T.G. MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN BACHELOR PROGRAMS WITH THE USE OF EDUCATIONAL INTERNET PORTALS | 6 | Nikitin V. Ya., Drakina I.K. THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF A MODERN SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL TRAINING | 38 | Anufrieva J.V. PROCESS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF PREPARATION OF SPECIALISTS IN ECONOMICS IN AN EDUCATIONAL SYSTEM «SCHOOL-UNIVERSITY-INDUSTRY- BUSINESS» | 75 |
| Ivasyuk O.A. PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A PERSONALITY OF A STUDENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION INFLUENCED BY THE NEW FSES | 8 | Protasevich A. V. THE CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL RESEARCH METHODS | 40 | Borovitsky A.M., Belovolov V.A. COMMUNICATIVE CULTURE OF A CADET OF A MILITARY INSTITUTE OF INTERNAL SECURITY TROOPS OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA AS A PSYCHOPEDAGOGICAL PHENOMENON | 80 |
| Kulchitskaya I. Yu. THE ROLE OF ART PEDAGOGY IN MODERN EDUCATION | 12 | Shchebelskaya E.G., Grudina M.V. DEVELOPMENT OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED ON DEBATE METHOD IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION | 42 | Magomedova A.N. THE SPECIFICS OF GENDER SOCIALIZATION IN THE CONDITIONS OF A FAMILY AND FAMILY DEPRIVATION | 83 |
| Li Yuejiao THE FORMING OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE FOR OF THE CHINESE PHILOLOGY STUDENTS WITH THE HELP OF THE MATERIAL OF THE ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD «FLOWERS» | 14 | Aliyeva M.M., Gadzhikhanov Z.A., Atalayeva N.G. THE UPBRINGING OF INTERNATIONALISM AMONG STUDENTS IN THE COURSE OF TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION | 46 | Magomedova R.M. THE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL WORK OF A TEACHER IN A MODERN HIGHER EDUCATION SCHOOL IN THE CORRELATION "PREPAREDNESS FOR WORK ↔ EFFECTIVENESS OF WORK" | 86 |
| Minaeva N.A. THE FORMING OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO DEVELOP ECOLOGICAL CULTURE WITH SCHOOLPUPILS IN CONDITIONS OF APPLICATION OF FSES FOR COMPULSORY EDUCATION | 16 | Alipkhanova F.M. FORMING OF A COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE ENGLISH TEACHERS | 48 | Martynova A.O. THE DYNAMICS OF THE CONTENTS OF THE LEXEME "LIBRARY" IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF DIFFERENT DICTIONARIES) | 88 |
| Narzulayev S.B., Semenov V.N. VALEOLOGICAL ASSESSMENT OF ORGANIZED FORMS AND METHODS OF CORRECTIONAL AND HEALTH IMPROVING WORK AMONG CHILDREN | 18 | Artyukhina M.S. SCIENTIFIC AND TEACHING METHODS ASPECTS OF COMPOSING THE CONTENTS OF TEACHING MATERIALS ON THE BASIS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES | 49 | Savchenko R.E. SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVE WORK AS A FORM OF INCREASING OF SELF-REALISATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A CHILDREN'S RECREATION CAMP | 90 |
| Shvetsova I.V. INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MUSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN A MUSIC STUDIO | 23 | Belovolov V.A., Sultanbekov T.I. EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON | 52 | Hamid Ajam Tahir THEORETICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION AMONG DESIGN STUDENTS | 93 |
| Sultanova M.V. THE ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE OF EDUCATION OF POLICE OFFICERS AND THE WAY OF ITS REALIZATION IN THE STAFF OF DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS | 25 | Zhurakovskaya V. MODERNIZED PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF THE FORMATION OF INDIVIDUALITY OF A STUDENT ... | 54 | Belotserkovets N.I. THE METHODS OF WORK OF A TEACHER IN FORMING OF AN INTERETHNIC COMMUNICATION CULTURE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION | 96 |
| Ustinova L.G. THE APPLICATION OF THE INTEGRATED APPROACH FOR EDUCATION OF WORKERS IN DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS | 27 | Zhurakovskaya V. THE STRUCTURE OF EXPERIENCE IN BUILDING INDIVIDUALITY OF A STUDENT AS A BASIS FOR HIS FORMATION | 57 | Vlasov A.V. Zhikrivetsky Yu.V. PROFESSIONAL AND MORAL CONSCIOUSNESS AS A BASIS OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF POLICE OFFICERS | 98 |
| Zaitceva G.A. THE USE OF SOCIAL PARTNERSHIP WITH THE PURPOSE OF FORMING A SOCIAL NETWORK OF ORPHANS FOR THEIR FUTURE LIFE | 28 | Kocharian L.B. THE ROLE AND FUNCTIONS OF EXTRACURRICULAR WORK IN FORMING THE ECOLOGICAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN | 61 | Ekimov I.A. FORMS OF METHODOLOGICAL REGULATIONS OF THE ACTIVITY OF THE ACADEMIC STAFF OF UNIVERSITIES OF THE INTERIOR TROOPS OF THE MINISTRY OF HOME AFFAIRS | 99 |
| Kodzokov S.A. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE OF GOAL-SETTING IN INDIVIDUAL WORK | 30 | Kocherov U.N. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THE CONDITIONS DETERMINING READINESS OF AN EMPLOYEE OF LAW-ENFORCEMENT BODIES FOR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY | 64 | Ekimov I.A. THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER IN A POLICE UNIVERSITY | 101 |
| | | Leutina A. WORLD-PERCEPTION APPROACH TO SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH HIGH CREATIVE POTENTIAL | 66 | | |
| | | Matsarenko T.N. REALIZATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE XTRACURRICULAR WORK OF A CHOREOGRAPHY | | | |

| | | |
|--|---|---|
| Zhuykova T.P. THE KHAKAS NATIONAL GAMES IN THE ASPECT OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE 104 | Khokhlova Ye.A., Vinogradova N.G. EDUCATIONAL PROBLEM AS A BASIS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER 140 | Cherkasova S.A., Lobanova A.V. FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF PSYCHOLOGY STUDENTS FOR WORK IN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM 173 |
| Kasimanova L.A. THE INFLUENCE OF A FAMILY ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATIONS OF TEENAGERS 105 | Shvalyova T.A. THE DESCRIPTION OF THE KHAKAS GAMES BASED ON THE FOLK TRADITIONS 142 | Svitova T.V. PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF YE. D. TEREGULOV 176 |
| Kurochkina I.N. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER BY MEANS OF MASTERING MODERN ETIQUETTE 108 | Shumakova A.V. BASICS OF DESIGNING OF INTEGRATIVE EDUCATIONAL SPACE OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE RUSSIAN SOCIETY 144 | Sizova E.R. STRUCTURE AND FUNCTIONS OF ART COMMUNICATION IN MUSICAL AND EDUCATIONAL PROCESS 178 |
| Maliataki V.V. ABOUT THE QUESTION OF EVOLUTION AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 111 | Polozov S.P. COMPUTER INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING EFFICIENCY IN TEACHING MUSIC 145 | Tancheva I.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS WITH THE HELP OF APPLICATION OF INDIVIDUAL CREATIVITY-ORIENTED EDUCATIONAL TRAJECTORY IN THE ARTISTIC ACTIVITY 181 |
| Mustafayev N.K. THE USE OF AZERBAIJANI FOLK DANCES IN THE PROCESS OF TEACHING MUSIC 112 | Bologova A.A., Goloshumov A.Yu. INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES AS INNOVATIVE MEANS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO INDEPENDENT ACTIVITY 147 | Stepanova N.V. APPLICATION OF A COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING MUSICIANS 182 |
| Rozhdestvenskaja M.G. THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF «NETWORK INTERACTION» IN THE SPHERE OF EDUCATION 116 | Goloshumova G.S., Sizova E.R., Kuznetsova V.V. SPIRITUALITY AS A VALUABLE BASIS OF LIFE AND FORMATION OF AN IDENTITY OF A PERSON 150 | Prihodko O.A. FORMATION OF MORAL AND CIVIC CONSCIOUSNESS OF YOUTH IN MODERN CONDITIONS 185 |
| Surtaeva O.N. THE SPECIFICS OF WORK IN TEACHING SPEECH-THOUGHT ACTIVITIES AS A MEANS OF PREVENTING DYSGRAPHIA IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN 119 | Kazartseva T.S. THE MUSICAL AND PEDAGOGICAL TRADITIONS AND THE PRINCIPLES OF THE PIANO PLAYING STUDY IN THE CREATIVE WORK OF SERGEI BORTKIEWICZ «FORGOTTEN ROMANTIC» 153 | Seryogin N.V. INTRODUCTION TO PSYCHODIDACTICS OF MUSICAL ACTIVITY 187 |
| Muhammed Fadel Muhammed, Surtaeva N.N. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS 122 | Kobozeva I.S., Borovkova M.V. MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS FOR CREATION OF AN ENVIRONMENT THAT WOULD DEVELOP MUSICAL ABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS 155 | Belskaya E.V. DEVELOPING AN EAR FOR MUSIC AMONG STUDENTS MAJORING IN ACTING 191 |
| Tsyuk O.A. STANDARDS OF HIGHER EDUCATION: INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION 124 | Kobozeva I.S., Borovkova M.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF READINESS OF STUDENTS FOR CREATION OF A MUSIC-DEVELOPING ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION 158 | Grynevych L.A. MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL CONTENTS WITH THE INTRODUCTION OF TECHNOLOGIES WEB 2.0 IN THE EDUCATIONAL PROCESS 194 |
| Shvalyova T.A. THE RESEARCH OF THE YOUTH GAMES AS A MEANS OF SPIRITUAL AND PHYSICAL PERFECTION OF THE KHAKAS ETHNIC GROUP 127 | Miroshnichenko V.V. SOCIOPEDEAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING CULTURE IN AN INTERETHNIC AND INTERRELIGIOUS DIALOGUE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION 162 | Vernigora O.N. INDEPENDENT WORK OF CHOREOGRAPHY STUDENTS IN UNIVERSITIES OF CULTURE AND ARTS AS A MEANS OF ACTUALIZATION PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL OF FUTURE SPECIALIST 196 |
| Eydel'man L. POSSIBILITIES OF THE ARTS IN ACHIEVING OF EFFICIENCY OF CREATIVE AND HEALTH-IMPROVING ACTIVITY 129 | Mishatina N.L., Tsybulko I.P. THE MODEL OF LINGUOCONCEPTOCENTRISM OF PERSONAL MONITORING OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PUPILS: THE PERSPECTIVE OF «AN IDEAL SCIENCE PROJECT» 165 | Andreychuk V.A. «THEATRE ANTHROPOLOGY» OF JERZY GROTOWSKI AS TEACHING EVOLUTION SEARCH 199 |
| Krivykh S.V., Surtaeva N.N., Surtaeva O.N. INNOVATIVE PROCESSES IN THE TRAINING OF TEACHERS IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS 131 | Petukhova Ye.A. PSYCHOPEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THEIR WORK WITH THE MOODLE DISTANCE LEARNING SYSTEM 169 | Machehkina O.P. THE APPLYING OF DIAGNOSTIC METHODS IN THE PEDAGOGICAL RESEARCH OF CONFLICTS IN SCHOOLS 203 |
| Sanina Ye.I., Arzumanijan N.I. PROBABILISTIC SENSE IN MATHEMATICAL PROBLEMS OF A SCHOOL COURSE AS A MEANS OF FORMATION OF PROBABILISTIC STYLE OF THINKING IN PUPILS OF 5-6 GRADES 134 | Shadrin V.A. Belovolov V.A. PATRIOTIC VALUES OF ORIENTATION OF A MILITARY MAN: NOTION, CONTENTS 171 | Novichikhina T.I., Golub P.D., Nasonov A.D. THE SCIENTIFIC-INFORMATION FIELD IN THE WRITINGS OF THE GREAT NATURALISTS OF ANCIENT TIMES 206 |
| Sultanbekova O.Ye. THE DEVELOPMENT OF READINESS AS A BASIS OF REALIZATION OF A PROFESSIONAL ACTIVITY 136 | | Glushkov V.F., Karelin A.A. PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TRADITION IN HIGH SCHOOL AS A FACTOR OF INTEGRATIVE PERSONALITY GRADUATES 209 |
| Sukharev A.I., Baymukhanov G.S. MATERIALS, TOOLS AND TECHNIQUES OF WATERCOLOR PAINTING 138 | | |

PSYCHOLOGY

| |
|---|
| Karpushkina T.V. STUDY OF VALUE-SEMANTIC SPHERE IN ADOLESCENCE 212 |
|---|

| | |
|--|--|
| Halidov M.M. FACILITATIVE PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A CONDITION OF THE FORMATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN 214 | |
| Atoyan A.G. THE DETERMINING FEATURES OF EDUCATION OF A CHILD IN AN INTERETHNIC FAMILY 216 | |
| Bondarenko M.A. A STYLE OF MANAGEMENT AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH 217 | |
| Bondarenko M.A. A DIRECTOR AS A SUBJECT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS 220 | |
| Garmanova V.F. THE ACCOUNTING OF POWER ASPECT OF THE PERSONALITY IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE 222 | |
| Dmitrieva N.V., Levina L.V., Kozyreva T.S. NARRATIVE THERAPY OF PERSONS WITH DEVIANT BEHAVIOR 224 | |
| Dmitrieva N.V., Perevozhkina J.M., Kozyreva T.S. SHORT TERM PSYCHOTHERAPY IN CONFLICT CONSIDERING 228 | |

FILOLOGY

| | |
|--|--|
| Berzina G.P. VERBALIZATION OF FRAME-SCENARIO DULDEN IN MODERN GERMAN 232 | |
| Dmitrieva O.N. ALLEGORY IN WEDDING-RELATED ALGYS TEXTS OF THE YAKUTS 235 | |
| Ishkildina Z.K. LEXICOSEMANTIC WORD-BUILDING IN THE RUSSIAN AND BASHKIR LANGUAGES 238 | |
| Kulundary V.V. THE NATURE OF INDUCEMENT 242 | |
| Khantakova V.M., Pjatchina S.V. SYNONYMIC RELATIONS IN THE SYSTEM OF TERMOLOGY OF LAW (BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE) 245 | |
| Zagryadskaya N.A. SOME DISTINCTIVE FEATURES OF THE STRUCTURE AND SEMANTICS OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL NICKNAMES 248 | |
| Isakova A.A. FEATURES OF ADVERTISING PRAGMONOMIC DISCURS 251 | |
| Zaynullin M.V., Khismatullina A.R. TO THE MODERN ANTHROPONYMIC CULTURE OF THE BASHKIR 254 | |
| Amirgalina G.A. THE PROBLEM OF TRANSLATION OF NICKNAMES (REFERRING TO TRANSLATIONS OF THE BASHKIR WRITTEN WORKS INTO THE RUSSIAN LANGUAGE) 256 | |
| Kasyanova N.V., Lomteva T. N. THE ACCENTUATION OF A VALUE SYSTEM OF LINGUOCULTURE IN CORPORATE BLOG-COMMUNICATION (WITH THE MATERIALS FROM THE | |

| | |
|---|--|
| ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES) 257 | |
| Savina A.A. DIALECTICISMS AS A FACTOR OF STRUCTURAL-SEMANTIC INTEGRITY IN POLYPHONIC LITERARY TEXTS 259 | |
| Toujani Bader AN APPROACH TO THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A LINGUODIDACTIC PROBLEM.. 263 | |
| Urazmanova E.Sh. THE MAIN PERIODS OF SCIENTIFIC RESEARCH AND LITERARY ACTIVITY OF A.M. SHARIPOV 265 | |
| Cherepanova Ye. A. THE SEMANTIC COMPONENT OF DONATIVE ACTION "RELEASE" IN GERMAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS 267 | |
| Stupkina M.V. THE IMPACT OF A STRESSFUL SITUATION ON A PERSON'S SPEECH AND BEHAVIOR (BASED ON DISASTER FILM «UNDERGROUND») 269 | |

ARTS STADIES

| | |
|--|--|
| Moskvin A.Yu. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF HISTORICAL MOTIVES IN TRENDY COSTUME SHAPES 271 | |
| Murashkin I.S. THE DESIGN OF FESTIVE SETTINGS 274 | |
| Nekrasov R.V. COSMOGENESIS IN MYTHOLOGY OF THE ANCIENT KOMI-ZYRIANS 278 | |
| Popov D.A. THE WORKS OF STEPHEN KING AS ARTISTIC EMBODIMENT OF PSYCHOANALYTIC IDEAS 281 | |
| Reshetova M.V. HOUSEBOAT: DESIGN IDEAS IN SCIENCE FICTION 284 | |
| Ryazanova Yu.Yu. THE EFFECT OF DIFFERENT TYPES OF ARTS ON THE BALLET AND ITS EXPRESSIVE MEANS IN THE XX CENTURY 289 | |
| Shumskaya O.R. DWELLING ON WATER IN FOREIGN COUNTRIES IN THE EAST AND WEST: RETROSPECTIVE ANALYSIS 294 | |
| Bayzhanova S.Sh. MASTER OF THE ART PHOTO OF KAZAKHSTAN YE. R. NIYAZOV (1940-2009) 298 | |
| Vinitskaya N.V. ART SYMBOLISM OF NIKHOLAI CHEPOKOV 299 | |
| Popandopulo M.P., Zhanaykhan E. DEVELOPMENT OF CULTURE AND ARTS OF PAVLODAR IN THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY 302 | |
| Raimbergenov A.I. RETURNING OF THE NAME OF S. V. KUKURUZA, AN ARTIST AND TEACHER 303 | |
| Polozov S. P. FAITHFULLNESS TO THE AUTHOR'S TEXT OR THE LIBERTY OF THE | |

| | |
|---|--|
| PERFORMER'S SELF-EXPRESSION (A. RUBINSTEIN'S VIEWS AND HIS PEDAGOGICAL AND PERFORMANCE PRACTICE) 305 | |
| Gvozdev A.A. SOME ISSUES ABOUT THE ORGANIZATION OF A VIOLINIST'S RIGHT HAND FROM THE POINT OF VIEW OF TASKS OF A ARTISTIC PERFORMANCE 307 | |
| Itemgenova B.U., Raimbergenov A.I. THE MAIN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF THE MODERN ART OF KAZAKHSTAN IN THE XX CENTURY 310 | |
| Popandopulo M.P. FEATURES OF LOCAL CULTURE OF KAZAKHSTAN IN THE MIDDLE AND THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY (PAVLODAR REGION IS TAKEN AS AN EXAMPLE) 313 | |
| Stepanskaya T.M. THE UNIQUENESS OF SPIRITUAL AND AESTHETIC TOURIST RESOURCES OF THE ALTAI 314 | |
| Bibikova A.V. THE BASIC TRAITS OF PERSONALITY AND THE MECHANISM OF SELF- REALIZATION AS A BASIS FOR UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF LEADERSHIP IN CREATIVE (PERFORMING) GROUPS 317 | |

CULTUROLOGY

| | |
|---|--|
| Takarakova Ye.O. A TRADITION AS AN ETHIC FORM IN THE SACRAL LANDSCAPE (WITH REFERENCE TO ONGUDAI REGION OF ALTAI REPUBLIC) 320 | |
| Kalitsky V.V. A CULTURAL PARADIGM OF THE DEVELOPMENT OF MUSICAL WORKS (PERFORMANCE ASPECT) 322 | |
| Nikolayeva Ye.V. DIGITAL FRACTAL ART: MANIFESTATIONS OF PHILOSOPHICAL AND ARTICTIC MEANINGS 325 | |
| Podzyuban Ye.V. METHODOLOGICAL ASPECTS OF FRANZ BOAS AND HIS SCHOOL 328 | |

MEDICINE

| | |
|--|--|
| Kalantyrskaya V.A., Kluchevsky V.V. CONSERVATIVE TREATMENT OF DISTAL SHOULDER METAEPHYSIS FRACTURES 332 | |
| Kalantyrskaya V.A., Kluchevsky V.V. THE TREATMENT OF INNER NAD OUTER INJURIES OF THE ELBOW 337 | |
| Karmanovskaya S.A., Shpagina L.A., Drobyshev V.A. EFFICIENT USE OF REHABILITATION METHODS IN COMPLEX TREATMENT OF PROFESSIONAL OSTEOARTHRITIS 343 | |
| Shcherbakov I.V., Li S.S., Oreshaka O.V., Skorichenko T.V. ESTROGEN DEFICIENCY AS A FACTOR OF GERMINATION OF WOMEN'S | |

| | |
|-----------------------------|-----|
| STOMATOLOGICAL HEALTH | 346 |
|-----------------------------|-----|

SOCIOLOGY

| | |
|---|-----|
| Burlyayeva V.A., Chebanov K.A. PROBLEMS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTER IN MODERN SOCIETY | 350 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Cherepanova M.I. THE SOCIAL DETERMINATION OF AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOUR OF THE YOUTH OF A COUNTRY REGION OF RUSSIA (ALTAI REGION) | 352 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Cherepanova M.I. THE AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOUR OF YOUTH: ANALYSIS OF DIFFERENT SCIENCES. | 353 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Zritnev V.V. INTERACTION OF EXECUTIVE AUTHORITIES AND CIVIL SOCIETY: SOCIOLOGICAL ASPECTS | 355 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Tereshkina Ye.A. REGIONAL ADVERTISING OF THE HEALTHY LIFESTYLE: CURRENT STATE, PROBLEMS AND PERSPECTIVE (REFERING TO THE ALTAI REGION OF RUSSIAN FEDERATION) | 357 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Glukhova T.P. THE BASICS AND PARTICULAR FEATURES OF THE TRANSFORMATION PROCESS MECHANISM OF THE SOCIAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION | 360 |
|--|-----|

JURISPRUDENCE

| | |
|--|-----|
| Shumova Yu. THE DISCRIMINATION ON THE GROUNDS OF DISABILITY IN EDUCATIONAL AND CULTURAL SPHERES | 365 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Arkadyan F.P. NOTARIAL FORM OF THE TRANSACTION FROM THE POINT OF VIEW OF THE CIVIL LEGISLATION AND THE LEGISLATION ON THE NOTARIATE | 367 |
|---|-----|

HISTORY

| | |
|--|-----|
| Aleynikov M.V. ONOMASTIC AND TOPONYMIC CHANGES IN MODERN KAZAKHSTAN AS MANIFESTATION OF KAZAKH- ORIENTED POLICY | 369 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Radonova A.V. STRUCTURE OF FEDERAL AND REGIONAL AUTHORITIES' IN THE SPHERE OF SOCIAL PROTECTION OF POPULATION IN 90'S OF THE 20TH CENTURY | 372 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Troyanova Ye.V. YURY N. ROERICH: THE EPOS ABOUT TSAR GESAR AS A HISTORICAL SOURCE | 374 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Vakalova N.V. FORMATION OF MUSEUM COLLECTIONS OF BARNAUL: PAST AND PRESENT | 377 |
|--|-----|

PHILOSOPHY

| | |
|---|--|
| Gavrilov E.O. RELIGION AS A FACTOR OF | |
|---|--|

| | |
|---|-----|
| SOCIOGENESIS: EXPLICATION OF VALUES OF BASIC DETERMINANTS | 377 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Rybintseva G.V. BAROQUE AS MUSICAL ART IN THE CONTEXT OF GNOSIOLOGY OF THE XVII-XVIII CENTURIES | 382 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Saryglar Ch. Sh. METHODS OF MAKING FIRE IN TRADITIONS NOMADIC TUVINIANS | 386 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Dumnova Ye.M. THE PROBLEM OF POLYMENTALITY OF THE YOUTH | 387 |
|--|-----|

ECOLOGY. ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT

| | |
|--|-----|
| Buduk-ool L.K., Saryg S.K. SOCIOLOGICAL TYPE AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FIRST-YEAR STUDENTS LIVING IN NCOMFORTABLE CLIMATIC AND GEOGRAPHICAL CONDITIONS OF THE TYVA REPUBLIC | 391 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Paramonov Ye.G. ENVIRONMENTAL ACTIVITIES IN T HE COURSE OF REFORESTATION OF BELT-SHAPED PINE FORESTS IN ALTAI KRAI | 396 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Ruchin A.B., Alekseyev S.K., Korzikov V.A. THE STUDY OF FOOD OF NEWT (LISSOTRITON VULGARIS) IN KALUGA REGION | 399 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Sosnitskaya T.N., Husnidinov Sh.K., Butyrin M.V., Zamaschikov R.V. EFFECTS OF LONG SYSTEMIC USE OF ORGANIC FERTILIZERS ON REDUCING POLLUTION OF SOIL NEAR SVIRSK CITY (IRKUTSK REGION) | 402 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Tsibudeyeva D.Ts., Rybkina I.D. ASSESSMENT OF ANTHROPOGENIC IMPACT ON RIVER BASINS OF BURYATIA REPUBLIC | 405 |
|---|-----|

ECONOMICS

| | |
|--|-----|
| Gorlov S.M. THE FORMS AND INSTRUMENTS OF THE INFLUENCE OF AUTHORITY STRUCTURES ON THE DEVELOPMENT OF PROCESSING AND FOOD INDUSTRY BRANCHES | 411 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Lazareva N.V., Fursov V.A. A BALANCED APPROACH IN THE STRATEGIC MANAGEMENT OF INDUSTRIAL ENTERPRISES | 413 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Yaryomenko N.N. TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF HOUSING MORTGAGE LENDING IN RUSSIA | 416 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Tenyakova O.A. INNOVATIVE INFRASTRUCTURE: ASPECTS OF CURRENT SITUATION AND DEVELOPMENT | 423 |
|--|-----|

| | |
|---|--|
| Filatov E.A. THE USE OF INTEGRAL TO THE | |
|---|--|

| | |
|---|-----|
| METHOD OF FILATOV FOR THE ANALYSIS OF FINANCIAL PROFITABILITY | 426 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Yalunina Ye.N. WAYS OF DEVELOPMENT OF FOOD AND PROCESSING INDUSTRY IN THE LIGHT OF POLICY OF ENSURING FOOD SECURITY IN RUSSIA | 429 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Yalunina Ye.N. TASKS AND POSSIBILITIES OF FOOD AND PROCESSING INDUSTRY IN DEVELOPMENT OF A HEALTHY FOOD SYSTEM OF THE POPULATION | 432 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Akinin P.V., Bondarenko K.S. INNOVATIVE WAYS OF DEVELOPMENT OF THE ENTERPRISES OF THE PETROLEUM CLUSTER | 435 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Shaposhnikov G.M., Akhpasheva M.A. SOCIOECONOMIC DEVELOPMENT OF THE REPUBLICS OF THE SOUTHERN SIBERIA AND THEIR AGRICULTURE | 437 |
|--|-----|

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

| | |
|--|-----|
| Belozertseva S.L. THE INFLUENCE OF LINE IDENTITY ON PRODUCTIVE QUALITY OF DAIRY CATTLE | 441 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Kuznetsov A.I., Kalinin S.R. THE GROWTH AND DEVELOPMENT OF REPLACEMENT HEIFERS IN IRKUTSK REGION | 443 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Polovinkina S.V., Klimenko N.N., Parygin V.V., Polnomochnov A.V., Illy I.E. ADAPTATION OF ECOTYPES OBTAINED FROM TRITICUM AESTIVUM TO THE SPRING DROUGHT OF THE BAIKAL REGION | 447 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Petrushkina L.L. MILK PRODUCTIVITY AND QUALITATIVE COMPOSITION OF MILK OF COWS WITH DIFFERENT GENOTYPES | 448 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Zizina Ya.F., Galejev R.R. THE FEATURES OF FORMING OF YIELDING OF BULB ONIONS IN AN ANNUAL CROP DEPENDING ON ELEMENTS OF GROWING TECHNOLOGY IN FOREST-STEPPE OF WESTERN SIBERIA | 451 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Miron N.I. STERILIZATION OF HOMELESS SHE-DOGS | 456 |
|--|-----|

FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING ACTIVITIES

| | |
|---|-----|
| Miron N.I. BRIEFLY ABOUT THE SCHOOL | 458 |
|---|-----|

PEDAGOGICAL DEBUT

| | |
|---|-----|
| Gnezdnyukova A.A. ALGORITHM OF DEVELOPMENT OF ONLINE OF TESTS IN MODERN EDUCATION | 463 |
|---|-----|

| | |
|-------------------------------|-----|
| THE INFORMATION FOR AUTORS .. | 473 |
|-------------------------------|-----|

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmin@mail.ru
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва), МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН, , зав. каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

МЕДИЦИНА

- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru
- **ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ КУРПАТОВ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrap@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: dmitrijana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: professor121@rambler.ru
- ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ КАЛАЧЕВ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

ПЕДАГОГИКА

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЯ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

СОЦИОЛОГИЯ

- **ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ** – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)
- **СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Петровской академии наук и искусств, первый проректор АГАКИ (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА** – д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА** – д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО** – д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаурской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)
- **ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ** – д-р филос. наук, профессор, зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)
- **ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

ФИЛОЛОГИЯ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru

ФИЛОСОФИЯ

- **АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК** – д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)
- **ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ** – канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологии, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: mpa@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул)

ЭКОЛОГИЯ

- **ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ ХАСНУЛИН** – д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБУН Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (г. Барнаул), E-mail: puzanov@iwer.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе ФГБУН Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwer.ru
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

ЭКОНОМИКА

- **ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА** – д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
- **ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)
- **МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ** – канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ** – канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА** – канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

- **ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ ПЕТУХОВ** – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)
- **ДМИТРИЙ СЕМЕНОВИЧ АДУШИНОВ** – директор Института дополнительного профессионального образования Иркутской государственной сельскохозяйственной академии, д. с.-х. н., профессор, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- | | | |
|----------------------|----------------|--------------------------------|
| • «Искусствоведение» | • «Психология» | • «Экономика» |
| • «История» | • «Социология» | • «Юриспруденция» |
| • «Культурология» | • «Филология» | • «Сельскохозяйственные науки» |
| • «Медицина» | • «Философия» | |
| • «Педагогика» | • «Экология» | |

Для публикации в журнале необходимо предоставить **заявку** с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, E-mail и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (**в порядке цитирования, не по алфавиту!**) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносков не допускаются. В конце статьи указывается **дата ее отправки в редакцию**. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана **обычной почтой**. **Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: mnko@mail.ru).**

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». **Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2».** **Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.**

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо **возвращается на доработку**, либо **принимается к публикации**, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

| | | | | | |
|-----------|---|---------------------------|---------------|---|---------------------------|
| биол. | – | биологических наук | пед. наук. | – | педагогических наук |
| геогр. | – | географических наук | проф. | – | профессор |
| гл. н.с. | – | главный научный сотрудник | психол. наук. | – | психологических наук |
| дис. | – | диссертация | Р/д | – | режим доступа |
| доц. | – | доцент | ред. | – | редактор |
| д-р. | – | доктор | рис. | – | рисунок |
| журн. | – | журнал | сельхоз. наук | – | сельскохозяйственных наук |
| зав. каф. | – | заведующий кафедрой | социол. наук | – | социологических наук |
| изд-во | – | издательство | ст. преп. | – | старший преподаватель |
| ист. | – | исторических | тех. наук | – | технических наук |
| канд. | – | кандидат | филол. наук | – | филологических наук |
| каф. | – | кафедра | филос. наук | – | философских наук |
| мед. наук | – | медицинских наук | Э/р | – | электронный ресурс |
| н.с. | – | научный сотрудник | эконом. наук | – | экономических наук |
| науч. | – | научный | юр. наук | – | юридических наук |

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION. In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

Key words: innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

Иванова А.П., канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; Колосов А.Е., д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru

ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [1, с. 14].

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [2; 3]¹.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, p. 35].

Библиографический список²

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. — М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/п]. — Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturiih. — M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. — R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

Статья поступила в редакцию 05.08.11

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

¹ Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

² Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».