

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (24)

Октябрь 2010

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

Главный редактор

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

Исполнительный директор

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

Технический редактор

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

Выпускающий редактор

Л. Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

Ведущий менеджер журнала

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

Ответственный редактор электронной версии журнала

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск, пр-т. Коммунистический № 68, офис 301, редколлегия журнала «Мир науки, культуры, образования»

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 4-74-44

E-mail: mnko@mail.ru

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

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

<http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

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

Журнал зарегистрирован:

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

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

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

Подписано в печать 22.10.2010
Формат 60х84/8. Усл. печ.л. 35,0.
Тираж 500 экз. Зак. № ????

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Д.Б. Очирова КОРНЕВЫЕ МОРФЕМЫ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ.....	6
Ф.Ф. Хасанова ОБРАЗ ГАЗА ИСХАКИ В СОВРЕ- МЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ПОЭЗИИ.....	9
И.Т. Дильмухаметов СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭПИЧЕСКОГО ПАМЯТНИКА «ИДУКАЙ И МУРАДЫМ».....	12
У.П. Бичелдей ТИБЕТСКИЙ БУДДИЗМ МАХАЯНЫ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: К ИСТОРИИ ПРОНИКНОВЕНИЯ И НАЧАЛА ВЗАИ- МОДЕЙСТВИЯ С ТУВИНСКИМИ ЭТНО- ЭКОЛОГИЧЕСКИМИ ВОЗЗРЕНИЯМИ И ТРАДИЦИЯМИ.....	14
А.С. Дедюхина ПРЕДИКАТЫ ПАРТИТИВНОЙ СЕМАН- ТИКИ КАК СПОСОБ ЯЗЫКОВОЙ РЕ- ПРЕЗЕНТАЦИИ ПРАТИТИВНОГО СМЫС- ЛА «ЧАСТЬ ВНЕ ЦЕЛОГО» (НА МАТЕ- РИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....	16
С.Л. Дмитриева РАЗВИТИЕ ПРИЁМОВ РЕШЕНИЯ КУ- ПОЛЬНЫХ СТРУКТУР В АРХИТЕКТУРЕ КУЛЬТОВЫХ СООРУЖЕНИЙ ИТАЛИИ ЭПОХИ РЕНЕССАНСА.....	18
Г.М. Исмаилов КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАНСТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ В УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ.....	21
О.И. Халупо ОСНОВНЫЕ ПЕРИОДЫ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ.....	24
Л.Н. Солодовниченко КОМПЬЮТЕРНЫЙ ДИЗАЙН КНИГИ.....	27
Е.М. Булатова ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, ЧЕШСКО- ГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....	30
О.П. Чернега РЕЛИГИОЗНЫЕ СМЫСЛЫ С ПОЗИЦИЙ ЖУРНАЛИСТИКИ И PR.....	32
Е.А. Михеева СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕР- АКТИВНОСТИ В ТЕКСТЕ ФЛЕШ- АНИМАЦИОННОЙ РЕКЛАМЫ.....	33
М.Е. Кайгородова ФРОНТАЛЬНЫЙ МЕДИАТЕКСТ ГЕНДЕРНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИЗДАНИЯ КАК ОСОБЫЙ ТИП КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ.....	36
А.Ф. Утаев ОСОБЕННОСТИ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ СОВРЕМЕННОЙ БАШКИРСКОЙ ПОЭЗИИ.....	41
Г.П. Козубовская «СЮЖЕТ ДЛЯ НЕБОЛЬШОГО РАС- СКАЗА» В «КРЫМСКОМ ТЕКСТЕ» А.П. ЧЕХОВА: ПИСЬМА 1899.....	42
Л.Н. Зипченко ФOLKLOРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ ПОЭТОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ.....	45
О.В. Марьяна ЦИТАТЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ МЕЖТЕКСТОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ 1980-х – 2000-х гг.).....	48
Г.П.-Д. Буянтуева ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПОСТИЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В РОМАНЕ А. АНГАРХАЕВА «ВЕЧНЫЙ ЦВЕТ».....	51

Л.В. Каширина АРХИТЕКТОРЫ И СТРОИТЕЛИ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.....	52
М.С. Пьянкова МИФОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ – ОСНОВА ЯПОНСКОЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ.....	58
Н.С. Пьянкова ЭСТЕТИКА ИЛЛЮЗОРНОСТИ В СОВ- РЕМЕННОМ СРЕДОВОМ ДИЗАЙНЕ.....	62
И.В. Портнова КНИЖНАЯ НАУЧНАЯ АНИМАЛИСТИ- ЧЕСКАЯ ИЛЛЮСТРАЦИЯ XX ВЕКА.....	69

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Р.И. Попова, Н.В. Авдеева ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДО- ВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОБЖ.....	73
М.В. Лебедев ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬ- НОСТИ УЧАЩИХСЯ В ЛИЦЕЙСКОМ НАУЧНОМ ОБЩЕСТВЕ.....	76
Н.Н. Ниязбаева ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ОТЧУЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГО- ГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ.....	80
А.Л. Тихонова ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ АДВЕКЦИИ УСТНОРЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУ- ЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	82
Т.В. Блохина, О.В. Звада УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	85
А.Л. Николаев, О.В. Поленин ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕ- МЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНО- ГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВА- НИЯ.....	87
В.Э. Перишуква ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ.....	90
М.Л. Мухин О СОСТАВЛЯЮЩИХ ГУМАНИСТИ- ЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МЕТО- ДИЧЕСКОГО ПОИСКА УЧИТЕЛЕЙ- ИНОВАТОРОВ.....	93
М.Л. Мухин, М.И. Зайкин ПРЕДПОСЫЛКИ УСИЛЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ В ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА.....	95
Л.Б. Пегарева ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ ЛЮБВИ В ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ВЗАИМО- ДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ.....	98
И.О. Гальцов МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК АКМЕ-ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕС- КОЙ АКТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМА- ТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА.....	101
М.А. Беляева СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	104

Л.А. Дорошук МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ ГРАЖДАН- СТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧ- РЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	109
И.С. Карасова, Е.А. Леонова ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОЦЕНКЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИО- НАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ.....	111
О.В. Мухаметшина ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИЯ».....	115
С.Г. Соломатина КРАТКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ.....	118
Н.А. Шинкарева ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ И УРОВНЯ ЕЕ СФОРМИРОВАННОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА.....	120
М.В. Шамардина СНИЖЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕ- ДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА СЕНСИТИВНОСТИ.....	123
О.А. Сычёв ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ДИСПОЗИЦИОННОГО ОПТИМИЗМА.....	125
Т.В. Гаврутенко СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧИТЕЛЕЙ.....	127
Г.Ю. Кобызева ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	130
О.К. Агавелян, С.Б. Перевозкин, Ю.М. Перевозкина ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫБОРА ОБРАЗА В ДВУХФАКТОРНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЯХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ.....	132
В.В. Глебов, Е.В. Аникина, М.А. Рязанцева РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ ЧЕЛОВЕКА.....	135
Н.И. Трубинова ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....	137
Г.Г. Ханцева ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ЖЕНЩИНАМ- ПРЕСТУПНИЦАМ В РЕШЕНИИ ИХ ЖИЗНЕННО-ВАЖНЫХ ПРОБЛЕМ.....	139
В.Л. Крайник, Д.Е. Рубахин МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ЗАНЯТИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	141
О.М. Крайник СФОРМИРОВАННОСТЬ ТЕКСТОВЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНАЛИЗА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ).....	144
Ю.А. Алтухов, Э.К. Брейтшлаг НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МАТЕМАТИ- ЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ВЫС- ШЕЙ ШКОЛЕ.....	147
А.А. Веряев, Н.В. Медведенко МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНО- ЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ЦЕЛЕПОЛА- ГАНИЯ.....	150
Н.Б. Печатнова, Л.А. Колмогорова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕС- КИЕ ТЕСТЫ КАК ИНФОРМАТИВНЫЕ	

СРЕДСТВА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ УЧЕНИЯ В ВУЗЕ..... 152	СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ВНУТРИ- ЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА 199	<i>А.Д. Кондратьев</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА С УЧЕТОМ ЗАКОНА «О РАЙОНАХ ПАДЕНИЯ КОСМИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И О ВНЕСЕНИИ ИЗМЕНЕНИЙ В ОТДЕЛЬНЫЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ АКТЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» 250
<i>С. Д. Чимбеева</i> КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ЮНОШЕ- СТВА К СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ . 154	КУЛЬТОРОЛОГИЯ	<i>Т.В. Королева, П.П. Кречетов, О.В. Черницова</i> СТРУКТУРА И ЗАДАЧИ ЭКОЛОГИЧЕС- КОГО МОНИТОРИНГА РАЙОНОВ ПАДЕ- НИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ- НОСИТЕЛЕЙ 252
<i>Л.В. Завадская</i> КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕН- ТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО СПОРТИВ- НО -ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ СЕРВИСУ – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ФИТНЕС-ПРОГРАММ 158	<i>Т.Ф. Кряклина, С.В. Реттих</i> ДУАЛИЗМ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ..... 204	<i>П.П. Кречетов, Т.В. Королева, О.В. Черницова, Т.М. Дианова</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ НОРМИРОВАНИЕ В РАЙОНАХ ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ-НОСИТЕЛЕЙ 254
<i>В.В. Кравченко</i> ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ..... 160	<i>Н.В. Попова, Ю.В. Киселева</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИ- ЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА 206	<i>И.А. Кузнецова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЭКО- ЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА СОС- ТОЯНИЯ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ НА ТЕР- РИТОРИИ РАЙОНА ПАДЕНИЯ ОТДЕ- ЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ-НОСИ- ТЕЛЕЙ «СОЮЗ» НА ТЕРРИТОРИИ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ..... 257
<i>О.А. Вахрамеева</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 163	<i>А.О. Кураптев</i> ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА СВОБОДУ В ИСТОРИИ ЗАПАДНОЙ КУЛЬТУРЫ 208	<i>Н.А. Мешков, Е.А. Вальцева</i> ЭПИДЕМИОЛОГО-ГИГИЕНИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ 260
<i>Л.А. Хохлова</i> ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБ- НОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕНСОМОТОРНЫХ АСИММЕТРИЙ 166	<i>В.В. Дерюшев</i> А.А. ЗИНОВЬЕВ О СОВЕТСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ 211	<i>А.В. Пузанов, И.В. Горбачев, И.А. Архипов</i> ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ РКД НА ЭКОСИСТЕМЫ АЛТАЕ-САЯНСКОЙ ГОРНОЙ СТРАНЫ (1998-2010 ГОДЫ) 262
<i>С.А. Котова</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАГИРОВАНИЯ НА СТРЕСС УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ МЕТОДОМ ПРОЕКТИВНОГО РИСУНКА 170	<i>М.С. Нефедова</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ФОРМИ- РУЮЩЕГОСЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 213	<i>В.Л. Филиппов, Н.В. Кривичев, Ю.В. Филиппова, Е.Н. Нецаева</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ УСТАНОВЛЕНИЯ ПРИЧИННО- СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ ВОЗМОЖНОГО ВЛИЯНИЯ ФАКТОРОВ РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ 265
<i>С.Г. Полянская</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКА- ТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 174	<i>Е.В. Килимник</i> ГЕНЕЗИС ФОРМ ФЕОДАЛЬНЫХ ЗАМКОВ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ ЕВРОПЕ В ПЕРИОД ЗРЕЛОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ 215	<i>И.Е. Шкаева, А.С. Радилов, С.А. Дулов, А.И. Николаев, Т.А. Кузнецова, О.С. Никулина, В.С. Хрусталева, Ю.П. Антонов, О.В. Барышева</i> ОБОСНОВАНИЕ ГИГИЕНИЧЕСКОГО СТАНДАРТА БЕЗОПАСНОСТИ (ПДК) НЕСИММЕТРИЧНОГО ДИМЕТИЛГИДРАЗИНА В ПОЧВЕ 267
<i>Е.В. Шевченко</i> КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬ- НОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «ВИДИМАЯ РЕЧЬ 3»..... 176	<i>И.В. Леонов</i> ПАТТЕРНЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИ- ЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: ПАРАДИГ- МАЛЬНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ... 219	<i>Т.Г. Опенко</i> РАК И МЕТАБОЛИЧЕСКИЙ СИНДРОМ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ 271
<i>А.С. Фомин</i> ТАНЕЦ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА..... 178	<i>Л.Л. Штуден</i> КОСМИЗМ В РОССИИ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ 223	<i>В.И. Гончарь</i> АЗОВСКИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЬ РОДА <i>LAPIDOSELLA</i> GEN. NOV. (<i>CNEILOSTOMATA</i> , <i>ANASCA</i>) НОВЫЙ ВИД <i>LAPIDOSELLA OSTROUMOVII</i> GONTAR И ЕГО ЭКОЛОГИЯ..... 274
<i>В.С. Шаромова</i> ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИ- ВАЦИИ: СТРУКТУРА МОТИВОВ..... 182	<i>О.В. Сидорова</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАБОТЫ С БУДУЩИМИ РОДИТЕЛЯМИ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ МУЗЕЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ 227	<i>А.В. Михайлов, А.А. Мельберт, М.Г. Бингер, В.И. Егоров</i> МОНИТОРИНГ АТМОСФЕРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ..... 283
<i>Д.А. Дзялиев, Е.В. Шестопалов</i> СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТ- КОВ КАК ФАКТОР УСТРАНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ..... 184	<i>П.В. Маркина</i> МОСКОВСКИЙ МИФ М.М. ЗОЩЕНКО 229	<i>В.А. Красильникова, В.В. Колесникова, В.И. Хаснулин, В.Г. Селятицкая, А.О. Дороганов</i> ВЛИЯНИЕ ДИЗАДАПТИВНЫХ РАССТРОЙСТВ НА МЕТАБОЛИЧЕСКИЕ И ЭНДОКРИННЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ТЫВЫ 286
<i>Л.М. Базавлуцкая</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИ- РОВАНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ Организаторской культуры у будущих менеджеров 186	<i>С.М. Белокурова, Д. Гаипулза</i> СЕМАНТИКА МОНГОЛЬСКОГО ТРАДИЦИОННОГО ОРНАМЕНТА В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЯ АРГА БИЛИГ 232	АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 290
<i>А.В. Буркова, М.Г. Чухрова</i> АНАЛИЗ ПСИХИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДО- ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИ- ЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА 190	<i>Л.Н. Лихацкая</i> ФИЛОСОФИЯ ПОРТРЕТА И ДИАЛЕК- ТИКА НИКОЛАЯ КУЗАНСКОГО 234	АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ..... 299
<i>С.С. Белов, М.Г. Чухрова, Т.Г. Орлова, А.С. Шамякина</i> ОРИЕНТИРОВАНИЕ И МОБИЛЬНОСТЬ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КАК ОСНОВА ИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХО- ЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ 193	<i>М.Ю. Шишин</i> СКАЗИТЕЛЬСТВО КАК ФОРМА ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ В КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ ЗАПАДНОЙ МОНГОЛИИ И АЛТАЯ 236	ИНФОРМАЦИЯ 300
<i>Я.А. Кардаш, М.Г. Чухрова</i> ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИ- КОВ К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В КЛАССАХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ 195	<i>М.С. Куран</i> СПЕЦИФИКА АНАЛИЗА СКАЗКИ В СЕМИОТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ..... 238	
<i>И.Ю. Белкова, М.Г. Чухрова</i> СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ 197	<i>Н.В. Губина</i> ВЛАСТЬ СУБЪЕКТА И СУБЪЕКТ ВЛАСТИ: ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ИЗМЕРЕНИЕ 240	
<i>А.С. Васильев</i> ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНОЕ НАСЫЩЕНИЕ ВООБРАЖЕНИЯ КАК	ЭКОЛОГИЯ	
	<i>С.И. Воробьев, В.А. Бурков</i> ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ РАЗЪЯСНИ- ТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СРЕДИ НАСЕЛЕНИЯ О РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 246	
	<i>А.И. Двуреченский, В.В. Авдошкин</i> ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЛУАТАЦИИ РАЙОНОВ ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РН 247	
	<i>А.А. Ефременков</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РАЙОНАХ ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ И РАКЕТ-НОСИТЕЛЕЙ 248	

FILOLOGY. ARTS STADIES

Ochirova D.B. ROOT MORPHEMES IN BURYAT LANGUAGE	6
Khasanova F.F. IMAGE OF GAIYAZ ISHAKI IN MODERN TATAR POETRY	9
Dilmuxametov I.T. «IDUKAI AND MURADYM» EPIC LITERARY MONUMENTS STRUCTURAL PECULIARITIES	12
Bicheldei U.P. TIBET BUDDHISM OF MAHAYANA IN CENTRAL ASIA: THE HISTORY OF PENETRATION AND THE BEGINNING OF INTERACTION WITH TUVINIAN ETHNOECOLOGICAL VIEWS AND TRADITIONS	14
Dedyukhina A.C. PARTITIVE PREDICATES AS A MEANS OF LINGUISTIC REPRESENTATION OF PARTITIVE MEANING «PART OUT OF WHOLE» (BASED ON THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)	16
Dmitrieva S.L. DEVELOPING OF SOLUTION'S TECHNIQUES OF DOME'S STRUCTURE IN ARCHITECTURE OF ITALIAN ECCLESIASTICAL BUILDINGS OF RENAISSANCE AGE	18
Ismailov G.M. CONCEPTUAL ANALYSIS TRANSTERMINOLOGIZATION IN THE UZBEK LANGUAGE	21
Khalupo O.I. THE BASIC PERIODS OF PROCESS OF NATIONAL LANGUAGE CULTURE FORMATION IN RUSSIA	24
Solodovichenko L.N. COMPUTER-AIDED BOOK DESIGN	27
Bulatova E.M. FRAME APPROACH TO THE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE MEANING OF INTELLECTUAL ACTIVITY (EXEMPLIFIED BY RUSSIAN, CZECH AND ENGLISH)	30
Chernega O.P. ON RELIGIOUS MASS-MEDIA FROM JOURNALISM AND PUBLIC RELATIONS	32
Miheeva E.A. ON INTERACTIVITY IN A FLASH-ANIMATION ADVERTISING TEXT	33
Kaygorodova M.E. THE GENDER ORIENTED PERIODICAL FRONT MEDIATEX AS A SPECIAL COGNITIVE STRUCTURE TYPE	36
Utyaev A.F. PARTICULAR QUALITIES OF A LYRICAL HERO IN MODERN BASHKIR POETRY	41
Kozubovskaya G.P. «A PLOT FOR SHORT STORY» IN «CRINEAN TEXT» BY CHEKHOV: LETTERS OF 1899	42
Zinchenko L.N. FOLKLORE TRADITIONS IN WRITINGS FOR CHILDREN OF POETS OF ALTAI REGION	45
Maryina O.V. QUOTATION AS A CHARACTERISTIC FEATURE OF INTER-TEXTUAL INTEGRATION IN FICTION TEXTS OF 1980-2000-S	48
Buyantueva G.Ts-D. ARTISTIC COMPREHENSION NATIONAL CHARACTER IN THE NOVEL «VECHNUI TSVET» BY A. ANGARHAEV	51

Kashirina L.V. ARCHITECTS AND BUILDERS OF ALTAI OF THE SECOND HALF OF THE XIXTH AND THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY	52
Pyankova M.S. MYTHOLOGICAL CONCEPT OF THE WORLD AS A BASIS FOR TRADITIONAL JAPANESE AESTHETIC	58
Pyankova N.S. CONCEPT OF OPTICAL ILLUSIONS IN CONTEMPORARY ENVIRONMENTAL DESIGN	62
Portnova I.V. BOOK SCIENTIFIC ANIMALISTIC-HESKAYA ILLUSTRATION XX OF THE CENTURY	69

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

Popova R.I., Avdeeva N.V. THE OPPORTUNITIES OF THE COMPETENTLY-ORIENTED APPROACH TO THE ORGANIZATION OF STUDENTS' TRAINING AND RESEARCH ACTIVITY IN THE VITAL FUNCTIONS SAFETY COURSE	73
Lebedev M.V. THE TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF RESEACH WORK IN LYCEUM SCIENTIFIC STUDENTS' SOCIETY	76
Niyazbajeva N.N. EXISTENTIAL FOUNDATIONS OF PERSONALITY'S ALIENATION IN THE PEDAGOGICAL INTERACTION	80
Tikhonova A.L. PEDAGOGICAL DESIGN OF DIGITAL RESOURCES FOR SPEECH CONVEYANCE IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS	82
Blochina T.V., Zvada O.V. EDUCATIONAL AND COGNITIVE STUDENTS' ACTIVITY IS THE BASIS OF THEIR PROFESSIONAL CULTURE FORMATION	85
Nikolaev A.L., Polenin O.V. FEATURES OF INTERNAL SYSTEM OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS OF INITIAL VOCATIONAL TRAINING ESTABLISHMENTS	87
Pershukova V.E. STUDENTS' PREPARING FOR PROJECT ACTIVITY ON THE BASIS OF DEFINITION AND ACCOUNTING OF INDIVIDUAL TRAINING STYLES	90
Muchin M.L. ABOUT THE COMPONENTS OF A HUMANISTIC ORIENTATION OF METHODOICAL SEARCH OF TEACHERS-INNOVATORS	93
Muchin M.L., Zaykin M.I. PRECONDITIONS FOR STRENGTHENING OF HUMANISTIC TENDENCIES IN PRACTICE OF DOMESTIC SCHOOL EDUCATION OF THE SECOND HALF OF THE XX-TH CENTURY	95
Pegareva L. FEATURES OF DISPLAY OF PEDAGOGIES OF LOVE IN PERSONAL THE FOCUSED INTERACTION OF THE TEACHER AND PUPILS	98
Galtsov I. O. MUSICAL ACTIVITY AS ACME FACTOR OF CREATIVE DEVELOPMENT IN CONTEXT OF INNOVATIONAL ENTREPRE-	

NEURSHIP COMPETENCE OF INSTITUTIONAL GRADUATES	101
Belyaeva M.A. THE CONTENT MODEL OF THE CULTURE OF REPRODUCTIVE BEHAVIOR	104
Doroshuk L.A. MODELLING OF PROCESS OF EDUCATION OF BASES OF CIVILIZATION AT CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE IN ADDITIONAL EDUCATION ESTABLISHMENTS	109
Karasova I.S., Leonova E.A. INNOVATION APPROACHES TO EVALUATE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL STUDENT'S ACHIEVEMENTS DURING A PEDAGOGICAL PRACTICE	111
Muhametshina O.V. POLYFUNCTIONAL ANALYSIS OF THE CONCEPTION «THE COMPETENCE»	115
Solomatina S.G. THE PROBLEM OF SOCIALIZATION IN FOREIGN SCIENTISTS' INVESTIGATION (A SHOT REVIEW)	118
Shinkareva N.A. FEATURES OF GENDER CULTURE AND LEVELS OF ITS FORMATION OF PUPILS OF CHILDREN'S HOME	120
Shamardina M.V. REDUCING AGGRESSIVE BEHAVIOR TEEN THROUGH TRAINING SENSITIVE ..	123
Sychev O.A. INTERRELATION OF COGNITIVE ACTIVITY AND DISPOSITIONAL OPTIMISM	125
Gavrutenko T.V. STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF TEACHER'S PROJECT ACTIVITIES MANAGEMENT	127
Kobyzeva G.U. THE PEDAGOGICAL INTERACTION IN AN ELEMENTARY SCHOOL (THE THEORETICAL ASPECT)	130
Agaveljan O.K., Perevozkin S.B., Perevozkina J.M. INTERRELATION OF THE CHOICE OF THE IMAGE IN TWO-FACTORIAL IMAGES AND EMOTIONAL FEATURES OF THE PERSON	132
Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazantseva M.A. DIFFERENT APPROACH FOR STUDYING OF THE HUMAN'S ADAPTATION MECHANISMS	135
Trubnikova N.I. TEMPORAL PERSPEKTIVE AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF LIFE SELF-DETERMINATION	137
Hantseva G.G. THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR WOMEN - TREASON TO SOLVE THEIR VITAL PROBLEMS	139
Krainik V.L. Rubakhin D.E. MOTIVATIONAL READINESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO THE PHYSICAL TRAINING	141
Krainik O.M. FORMING OF TEXT OF KNOWLEDGE AND SKILLS SCHOOL GRADUATES (RESULTS OF ANALYSIS ASSIGNMENT USE THE RUSSIAN LANGUAGE)	144
Altuhov J.A., Breitigam E.K. NEW POSSIBILITIES OF MATHEMATICAL MODELLING IN HIGH SCHOOL	147

Veryaev A.A., Medvedenko N.V. MODULAR-RATING TECHNOLOGY OF MARKING LEARNING ACHIEVEMENTS IN THE CONDITIONS OF THE AIM COMPETENCE..... 150	CULTUROLOGY	Koroleva T.V., Chernitsova O.V., Krechetov P.P. THE STRUCTURE AND THE TASKS OF ECOLOGICAL MONITORING IN THE ZONES IMPACTED BY THE ROCKET REMNANTS 252
Pechatnova N.B., Kolmogorova L.A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TESTS AS INFORMATIONAL PROGNOSTIC MEANS OF SUCCESS IN STUDIES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. 152	Kryaklina T.F., Rettikh S.V. THE DUALISM OF INNOVATION CULTURE AND EDUCATIONAL INNOVATIKI 204	Krechetov P.P., Koroleva T.V., Chernitsova O.V., Dianova T.M. ECOLOGICAL NORMALIZATION IN ZONES IMPACTED BY THE ROCKET REMNANTS 254
Chimbeeva S.D. READINESS COMPONENTS OF YOUNG PEOPLE TO FAMILY RELATIONS..... 154	Popova N.V., Kiseleva Y.V. PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER OF HIGH SCHOOL 206	Kuznetsova I.A. ORGANIZATION OF COMPLEX ENVIRONMENTAL MONITORING OF THE IMPACT AREA OF "SOYUZ" CARRIER ROCKET SEPARATING PARTS (SVERDLOVSK OBLAST AS A CASE STUDY) 257
Zavadskaya L.V. COMMUNICATIVE COMPETITION OF SPECIALIST OF ATHLETIC SERVICES. PSYCHOLOGICAL AND EDUCATION RESULTS OF FITNESS PROGRAMS 158	Kuraptev A.O. EVOLUTION OF SIGHTS AT FREEDOM IN THE WESTERN CULTURE 208	Meshkov N.A., Valtseva E.A. EPIDEMIOLOGICAL AND HYGIENIC ESTIMATION OF INFLUENCE OF SPACE-ROCKET ACTIVITIES ON THE HEALTH OF POPULATION 260
Kravchenko V.V. THE MAIN DEVELOPING TENDENCIES OF VOCATIONAL EDUCATION FOR ADULTS IN EUROPE 160	Deryushev V.V. A.A. ZINOVIEV ABOUT THE SOVIET CIVILIZATION 211	Puzanov A.V., Gorbachev I.V., Arkhipov I.A. ASSESSMENT OF SPACE-ROCKET ACTIVITY IMPACT ON ECOSYSTEMS OF ALTAI-SAYAN MOUNTAIN COUNTRY (1998-2010) 262
Vakhrameeva O.A. THE PROCESS OF MODELING OF SOCIAL CULTURE ACTIVITY IN THE PROPHYLAXIS OF DEVIATIONAL BEHAVIOUR OF TEENAGERS 163	Nefedova M.S. THE PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF THE LEGAL CULTURE IN THE CREATING CIVIL SOCIETY OF MODERN RUSSIA 213	Filippov V.L., Krinitsyn N.V., Filippova Yu.V., Nechaeva E.N. METHODICAL APPROACHES TO ESTABLISHMENT OF CAUSE-EFFECT RELATIONSHIPS IN THE POSSIBLE INFLUENCE OF ROCKET-AND-SPACE ACTIVITIES ON POPULATION HEALTH..... 265
Khokhlova L.A. ROLE OF THE INDIVIDUAL LATERAL PROFILE IN LANGUAGE MASTERING 166	Kilimnik E.V. GENESIS OF THE FORMS OF FEUDAL LOCKS IN CENTRAL EUROPE IN THE PERIOD OF THE RIPE MIDDLE AGES 215	Shkaeva I.E., Radilov A.C., Dulov C.A., Nikolaev A.I., Kuznetsova T.A., Niculina O.C., Antonov U.P., Barysheva O.V. DEVELOPMENT OF REGULATORY STANDARDS OF HAZARDOUS CHEMICAL SUBSTANCES 1,1-DIMETHYLHYDRAZINE IN SOIL 267
Kotova S.A. INVESTIGATION OF THE FEATURES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO RESPOND TO THE STRESS BY THE PROJECTIVE PICTURE METHOD..... 170	Leonov I.V. PATTERNS OF CULTURAL-HISTORICAL PROCESS: THE PARADIGM-THEMATIC ANALYSIS 219	Openko T.G. CANCER AND METABOLIC SYNDROME HAS COMMUNITY 271
Polyanskaya S.G. PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF COMMUNICATION COMPETENCY OF ELEMENTARY SCHOOL 174	Shtuden L.L. COSMISM IN RUSSIA: PAST AND CURRENT 223	Gontar V.I. REPRESENTATIVE OF NEW GENUS LAPIDOSELLA FROM THE SEA OF AZOV NEW SPECIES LAPIDOSELLA OSTROUMOVI (CHEILOSTOMATA, ANASCA) GONTAR AND ITS ECOLOGY 274
Shevchenko E.V. CORRECTION PRONONCIATION THE PARTIES OF SPEECH AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH A HEARING DISORDER BY MEANS OF THE COMPUTER PROGRAM «VISIBLE SPEECH III» 176	Sidorova O.V. CULTUROLOGICAL POTENTIAL OF WORKING WITH FUTURE PARENTS IN THE STATES ALTAY MUSEUMS OF ARTS. 227	Michailov A.B., Melbert A.A., Binger M.G., Egorov V.I. MONITORING OF ATMOSPHERE WITH APPLICATION OF ELECTRONIC CARTOGRAPHICAL SYSTEM 283
Fomin A.S. DANCE AT PRE-SCHOOL: THEORY AND PRACTICE 178	Markina P.V. MOSCOW'S MYTH BY M.M. ZOSHCHENKO 229	Krasilnikova V.A., Hasnulin V.I., Kolesnikova V.V., Selyatitskaya V.G., Doroganov A.O. INFLUENCE OF DYSADAPTATION DISORDERS ON METABOLIC AND ENDOCRINE DISPLAYS OF PSYCHOEMOTIONAL STRESS FOR STUDENT'S OF TYVA 286
Sharomova V.S. ONTOGENETICHESKY ASPECTS OF MOTIVATION: MOTIVE STRUCTURE 182	Belokurova S.M., Gantulga D. THE SEMANTICS OF MONGOLIAN TRADITIONAL ORNAMENT IN CONTEXT OF ARGA BILIG APPROACH 232	ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH..... 290
Dyagilev D.A., Shestopalov E.V. SOCIAL ADAPTATION OF TEENAGERS AS THE FACTOR OF ELIMINATION OF PEDAGOGICAL NEGLECT..... 184	Likhatskaya L.N. PORTRAIT PHILOSOPHY AND NICOLAUS CUSANUS'S DIALECTICS 234	ALPHABETICAL INDEX 299
Bazavlutskaya L.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FUNCTIONING OF SYSTEM OF FORMATION OF ORGANIZING CULTURE OF THE FUTURE MANAGERS..... 186	Shishin M.Yu. EPICS NARRATION AS A FORM OF PHILOSOPHICAL ACTIVITY IN CCULTURE OF PEOPLE OF WESTERN MONGOLIA AND ALTAI 236	THE INFORMATION FOR AUTORS 300
Burkova A.V., M.G. Chukhrova. ANALYSIS OF MENTAL HEALTH PROBLEMS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION LIVING IN THE ORPHANAGE 193	Kuran M.S. SPECIFICITY OF THE ANALYSIS OF FAIRY-TALE IN SEMIOTIC ASPECT 238	
Kardash J.A., M.G. Chukhrova. READY TO GRADUATE STUDENTS-PSYCHO-REACTION WORK WITH CHILDREN IN CLASS CORRECTION AND DEVELOPMENT TRAINING 195	Gubina N.V. POWER OF SUBJECT AND SUBJECT OF POWER: ARTISTIC DIMENSION 240	
Belkova I.Y., Chuhrova M.G. STRATEGIC PRINCIPLES AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF HEALTHY LIFESTYLES OF STUDENTS..... 197	ECOLOGY	
Vasilyev A.S. EMOTIONAL-COGNITIVE SATURATION IMAGINATION AS A MEANS OF OVERCOMING INTRAPERSONAL CONFLICT 199	Vorob'ov S.I., Burkov V.A. EXPERIENCE IN RAISING PUBLIC AWARENESS OF SPACE-ROCKET ACTIVITY 246	
	Dvurechensky A.I., Avdoshkin V.V. ACTUAL MANAGEMENT OF DROP ZONES FOR CARRIER ROCKETS 247	
	Efremenkova A.A. THE BASIC DIRECTIONS OF WORKS ON MAINTENANCE OF ECOLOGICAL SAFETY IN AREAS OF FALLING OF SEPARATING PARTS OF ROCKETS AND CARRIER ROCKETS 248	
	Kondratev A.D. PERFECTION OF ECOLOGICAL MONITORING TAKING INTO ACCOUNT THE LAW «ABOUT AREAS OF FALLING OF SPACE OBJECTS AND ABOUT MODIFICATION OF SEPARATE ACTS OF THE RUSSIAN FEDERATION» 250	

Раздел 1

ФИЛОЛОГИЯ

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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

УДК 942 3(075.8)

*Д.Б. Очирова, канд. филол. наук, доц. Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ,
E-mail: ochirova_d@mail.ru*

КОРНЕВЫЕ МОРФЕМЫ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ

Эта работа посвящена исследованию корневых морфем бурятского языка. Аффиксальный способ словообразования слов является одним из основных способов, наряду с лексико-семантическим, словообразующим, словосочетающим и фонетическим способами.

Ключевые слова: морфемы, производные слова, непроизводные основы, изобразительные слова, чередование фонем в корне слов.

Как известно, в общем языкознании морфемы, из которых состоит слово, делятся на три типа: 1) корни; 2) основы; 3) аффиксы.

Морфему, являющуюся центральным элементом в морфемной структуре слова, принято определять так: «Корень – носитель вещественного, лексического значения слова, центральная его часть, остающаяся неизменной в процессах морфологической деривации; выражает идею тождества слова самому себе; коррелирует с понятием лексемы, простая, или непроизводная основа слова, остающаяся после устранения всех словообразовательных и словоизменительных элементов» [1, с. 242]. Например, в русском языке в группе родственных слов полет, летчик, летный, вылететь выделяется корень лет-; в словах писать, письмо, выписка, записка, написание, опись, перепись – корень пис- и т.д.

В бурятском языкознании делались попытки выделять корни слов по такому же принципу. Однако, оказалось, что этот принцип можно применять лишь в отношении некоторой части бурятских слов, в которых выделяется одна и та же общая часть. Например, в словах газар ‘земля’, газаргүй ‘безземельный’, газардалга ‘приземление безвыходное положение’, газарлиг ‘приземистый’, газархуу ‘изобилующий землей’, газарша ‘проводник, знаток местности’, газаршалха ‘быть проводником’, газаршаха ‘привыкать к местности’ выделяется один и тот же корень газар-.

Однако, в других группах слов, особенно оканчивающихся на краткие гласные или согласный н, эти звуки часто выпадают. Например, в словах ябаха ‘идти’, ябадал ‘ход’, ябалга ‘ходьба’, ябамгай ‘часто бывающий’, ябашагүй ‘непроходимый’ выделяется корень яба-, но в родственных ему словах ябуулха ‘отправлять’, ябууд ‘моментальный’, ябуулга ‘отправка’ и других уже выделяется общий элемент яб-, т.е. нарушается цельность корня, что противоречит общему принципу. В словах морин ‘лошадь’, мориншуу ‘конеподобный’, моринтоо ‘с конем’ выделяется корень морин, а в слове моришон ‘конюх’ от этого корня отпадает конечный н, а в слове

мордохо ‘садиться на коня’ этот н выпадает вместе с предшествующим кратким гласным.

Некоторые бурятоведы предлагали признавать корнем лишь ту часть, которая остается после выпадения указанных звуков.

Например, автор учебников по бурятскому языку Д.Д. Дугар-Жабон в словах уһан ‘вода’, уһые ‘воду’, уһатай ‘с водой’, уһалха ‘поить животных’, уһалуур ‘место поения’ выделял корень уһ- [2, с. 62].

Сторонники такой точки зрения, в частности проф. В.И. Золхоев, считают, что в составе корня не должно быть соединительных гласных и вставных элементов, они должны находиться после корня перед суффиксом, например, хэл-э ‘скажи’, хэл-э-бэ ‘сказал’, яб-а ‘иди’, яб-а-ба ‘пошел’ и т.д. [3, с. 78] Следует заметить, что указанная точка зрения находит поддержку в старописьменном монгольском языке, который сходен по слоговому составу слов с бурятским языком. Исследователи считают, что в этом языке для соединения корня с конечным согласным и аффиксом, начинающимся с согласного, используется соединительный гласный: сур+лга ‘обучение’ – сур-у-лга, сал-мал ‘разъединительный’ – сал-у-мал, бол+мджи ‘возможность’ – бол-у-мджи, гар+гад ‘вывести’ – гар-у-гад и т.д.

Однако в отношении бурятского языка эта точка зрения не поддержана большинством специалистов. Между тем изложенная точка зрения заслуживает более детального дальнейшего изучения, в том числе и в плане сравнения с другими разнотипными языками.

Дело в том, что остающиеся после выпадения краткого гласного и конечного -н части действительно могут быть древними корнями, что устанавливается посредством этимологического анализа. Так, например, слова арюун ‘чистый’, арилга ‘вычисти’ и арилха ‘чиститься, очищаться, проясниться, удалиться’ в древности имели один корень арь, в котором ныне не ощущается общее значение; древние корни усматриваются в звуко сочетаниях ул- (ул-аан ‘красный’ и

ул-а-бар 'красноватый', в корне айр- (айраг 'кислое квашеное молоко' и айрхан 'сушеный творог'), в корне ам- (ам-тан 'вкус' и ам-са-ха 'пробовать на вкус'), в корне гу- (гу-рбан 'три' и гу-нжан 'трехлетняя корова'), в корне ху- (ху-хэ 'синий' и хүү-гшэн 'сивая корова'), в корне үб (үб-шэн 'больной' и үбдэхэ 'болеть'), в корне бой (бой-ног 'обвисшая кожа под шеей крупного рогатого скота' и бой-лто-рго 'ошейник у теленка') и т.д.

Поскольку определение таких корней «достигается только посредством этимологического анализа», пишет Г.Д. Санжеев, «при изложении грамматики современного бурятского языка можно обходиться без определения таких корней, т.е. приведенные выше слова с древними корнями считать, с точки зрения современного языка, неизменяемыми» [4, с. 152]. Например, в слове сагаан (белый) не выделять корень са-, а само это слово в целом следует считать неизменяемым.

Таким образом, по установившейся традиции считается, что от корня слова сагаан 'белый' образованы слова сагаа-бтар 'беловатый', сагаа-гшан 'белая' (о масти самок животных), сагаа-да-ха 'белить', сагаа-лган 'праздник белого месяца', сагаа-лмар 'добродушный' (о человеке), сагаа-лхи-ха 'белеть', сагаа-н-тан 'белогвардейцы', сагаа-р-ха 'становиться белым', т.е. 'чистым', 'реабилитироваться'. Во всех этих случаях считается, что корнем является сагаан, от которого выпадает конечный -н.

Слово сайбай 'белеть' исторически связанное со словом сагаан 'белый' в современном языке трактуется как производная основа. От него образуются слова: сайба-гар 'белый, белесый'; сайба-р 'светлый', сайба-лза-ха, сайба-га-на-ха 'белеться', 'сверкать' (при ритмическом движении). Самостоятельной производной основой считается и слово сай 'белеть' (букв. 'белей'). От него образованы: сай-ра-ха 'становиться белым', сай-дам 'солончаковый водоем'; сай-лга-ха 'забелить', сай-лга-са 'забелки' (о молоке).

Как видно, из приведенных примеров, производные с современной точки зрения основы или корни слов совпадают с номинативной формой слов. Например, основа морин 'лошадь' является в то же время именительным падежом существительного морин, глагольная основа тата 'тянуть' в то же время выступает в качестве формы единственного числа второго лица повелительно-желательного наклонения.

Для того, чтобы показать различие между основной и конкретной формой слова, обычно после производной основы ставят дефис. Ср. морин – основа существительного, от нее образуются производные слова (например, морин-шуу 'конеподобный', мори-то 'обладающий конем' и др., морин – имя существительное в именительном падеже, например: морин ябана 'лошадь идет'.

Иначе говоря, производные слова образуются не от именительного падежа, а именно от основы существительного. Так же яба 'идти' – это основа глагола, а яба! 'иди' – это второе лицо повелительного наклонения. И новые слова образуются от производной основы: яба – 'идти', яба-дал 'ход', яба-са 'процесс', яба-сагаа-ха 'похаживать' и т.д.

В этом отношении некорректную позицию занимает Д.Н.Д. Доржиев, который пишет: «Удхань үндэһөөрөө байдагшье, шэнэ үгөөр гаргагдагшье хоёрдохи ганса нюурта хандаһан түхэлтэй үйлэ үгын хубиие һуури гэнэ» – «Основой называется часть глагольного слова в форме второго лица единственного числа, при этом она может совпадать с корнем или быть производным словом» [5, с. 117]. Здесь смешивается основа слова и его форма.

Те производные основы (корни), которые совпадают с исходной формой слова, в бурятоведении принято называть полной основой или корнем (хүсэд үндэһэн). Если же при образовании других слов, а также падежных и других форм слов, выпадает конечный краткий гласный, а также н, иногда с предыдущим кратким гласным, то такие неполные основы принято называть усеченными основами или корнями (оодон үндэһэн). Например, морин 'лошадь' – моришон 'конюх'

(здесь усеченный корень мор-); эди 'есть, кушать' – эдээн 'пища, еда, кушанье' (здесь усеченный корень эд(ь)-, от него образована основа существительного эдээн-, от которого в свою очередь образовалась глагольная основа эдэшэ-).

В бурятском языке имеется категория так называемых изобразительных слов, которым присуще весьма своеобразное словообразование. Изобразительные слова в свою очередь подразделяются на образные и звукоподражательные слова. Если в качестве примера возьмем образные слова буржагар 'кудрявый, вьющийся', буржыха 'витье, быть кудрявым' [5, с. 18-22]; буржаахай 'кудрявый', буржа-буржа 'повторные движения чего-то кудрявого', буржы – полная произвольная основа, бурж-буржа – её усеченные варианты (так называемые морфемы).

Некоторые авторы, наоборот, считали, что в таких образных словах производной является буржа-, т.е. полагали, что в подобных случаях образные глагольные основы образуются посредством суффиксов -ай (-ы, -ии) и -гана от основ имен прилагательных, теряющих при этом конечный слог -гар, например: буржа-гар – бурж-ы-ха, буржа-гана-ха; папа-гар 'пушистый' – папай-ха 'быть пушистым, лохматым', папа-гана – 'двигаться из стороны в сторону (о чем-нибудь лохматом, пушистом)'.

Как пишет Г.Д. Санжеев, это правило, будучи удобным в методическом отношении не является, конечно, правильным по существу, ибо с таким же основанием можно утверждать, что прилагательные образуются посредством суффикса -гар от глагольных основ, теряющих при этом свой конечный -й, например: папагар от папай- [6, с. 183]. По мнению Г.Д. Санжеева, в действительности, в этих образных глаголах выделяются аффиксы -й, -ы, -гар, -гана, а производящие основы папа-, буржа- и другие являются омертвелыми.

Иными словами, если выпадающие в глагольном корне краткий гласный (яба, яб-ыш) или конечный -н с предшествующим кратким гласным в именах нельзя признать аффиксом, то в образных словах четко выделяются аффиксы -гар, -ай и другие.

Согласно же общей теории словообразования, основа не может считаться производной, если в ней четко выделяется аффикс.

С другой стороны, согласно той же теории, корень является носителем вещественного значения слова, а корни буржа-, папа- все же выражают общее значение.

По мнению Ц.Б. Цыдендамбаева, эти основы не являются не являются омертвелыми, а активно бытуют в живом разговорном языке в виде удвоений, например: ааба-ааба, аабаг-аабаг, аабаган-аабаган, аабагад-аабагад, эзбэг-аабаг 'неуверенно, кое-как (о начинающем ходить ребенке)' [7, с. 17]. С его точки зрения, удвоенные двухсложные образные основы типа ааба-ааба являются первичными основами изобразительных слов, а основы, образующиеся на базе их с помощью суффикса -га, -г, являются вторичными основами. На базе первичной одинарной основы образных слов с помощью суффикса -й образуются образные глаголы (например, ааба-ааба – аабай-ха), а образные прилагательные образуются посредством суффикса -р от вторичной основы (например, аабаг-аабаг – аабагар). Уязвимым местом данной точки зрения является то, что во-первых, не ко всем многочисленным прилагательным на гар- можно найти соответствия в виде повторов, особенно тем словом, которые обозначают не движение, а статическое состояние, во-вторых, исследователи признают изобразительные слова древними словами, а образующие их суффиксы – давно уже непродуктивными.

При такой ситуации трудно допустить, чтобы производящие основы до сего времени употреблялись самостоятельно.

При сопоставлении этих точек зрения мнение Г.Д. Санжеева кажется предпочтительным. Но оно противоречит общему принципу поминания глагольного корня в современном бурятском языке, согласно которому производная глаголь-

ная основа совпадает с формой второго лица повелительного наклонения.

Нам представляется принятая в бурятоведении трактовка корневой морфемы противоречит установившемуся в общем языкознании принципу, согласно которому корневая морфема – носитель вещественного, лексического значения слова, остающаяся неизменной в процессе словообразования и словоизменения. Противореча этому, ныне в бурятском языке, например, в словах морин ‘лошадь’, мордохо ‘садиться на лошадь’, морилхо ‘соизволить, пожаловать’ выделяют так называемый полный корень морин, усеченные корни мор- и мори-. Такое понимание создает неудобства в преподавании при изложении понятия корня слова в русском и бурятском языках в школьной и вузовской практике. Кроме того, многие, явно родственные по значению слова, например үбдэхэ ‘болеть’ и үбшэн ‘болезнь’ не причисляются к однокоренным словам, ибо их общая часть үб- не употребляется в качестве самостоятельного слова.

Для преодоления таких противоречий, нам представляется, следует придерживаться точки зрения проф. В.И. Золхоева, которая совпадает с концепцией известного монголоведа В.М. Наделяева. Согласно взгляду последнего, корень не существует отдельно, вне состава слова, и, следовательно, сам по себе не может составить отдельное слово [8, с. 8-11]. Например, в словах ябаха ‘идти’, ябадал ‘ходьба’, ябуулхан ‘отправивший’, ябаса ‘ход’ выделяется корень яб-, который выражает обобщенное значение передвижения.

Корневая морфема яб- является лишь частью слова, а не словом. В отличие от корня вещественные слова имеют формальные значения, дополнительные к основным значениям, заключенным в их корнях. Например, яба ‘иди’ в отличие от корня яб- имеет грамматическое значение повелительного наклонения 2-го лица единственного числа.

С этой точки зрения слова үбдэхэ ‘болеть’, үбдэлгэ ‘недомогание’, үбдэнхэй ‘больной, с болезнью’, үбдээс ‘склонность к заболеванию’, үбдээгүй ‘не подверженный к заболеванию’, үбдэд гэхэ ‘побаливать’, үбдэхөөдгэ ‘причиняющий боль’, үбдэхөөсэтэй ‘хлесткий, причиняющий боль’, үбдэхөөхэ ‘причинять боль’, үбшэн ‘болезнь’, үбшэнтэ ‘больной’, үбшэнтэй ‘больной какой-нибудь болезнью’, үбшэнтэйгөөр ‘больно, болезненно’, үбшэнгүй ‘безболезненный’, үбшэлхэ ‘болеть’, үбшэлэгшэ ‘больной’, үбшэлэлгэ ‘заболевание’, үбшэлэнги ‘нездоровый’, үбжөөрхүү ‘безболезненный’, үбжөөрхэхэ ‘болезненно воспринимать’ и другие слова и формы слов являются однокоренными, ибо в их составной части үб все же ощущается общее значение физического страдания. Этот үб- такой же связанный корень, как например, у в словах русского языка об-у-ть, раз-у-ть.

Отличительным признаком бурятского слова является тенденция к полногласию. Поэтому между корнем на согласный и аффиксом, начинающимся согласным, появляется вставной гласный, например, в приведенных выше словах яба-ха ‘идти’, яб-а-дал ‘ходьба’, яб-а-са ‘ход’. При изменении слова эти гласные часто выпадают (например, яб-а-ха - ябуул-хан).

При изложенной выше интерпретации корневой морфемы бурятского слова в соответствии с общезыковедческими представлениями появляется больше возможностей для её более полной и адекватной характеристики. Необходимо составить гнезда родственных слов по всем частям речи и установить их корневые элементы, как правило, односложные и находящиеся часто в связанном состоянии. Необходимо, например, установить корни в словах, в которых выделяется какой-нибудь аффикс, а предшествующая ему часть слова не считается корнем, ибо ничего не обозначает. Так, в словах, үнэгэн ‘лисица’, хурьган ‘ягненок’, эшэгэн ‘козленок’, тарбаган ‘тарбаган, степной сурик’, унаган ‘жеребенок’ выделяется общий элемент -ган. Предстоит путем сопоставления с другими словами выявить семантику корневых морфем подобных

слов, хотя бы в виде каких-то весьма обобщенных представлений.

В последнее время появляется тенденция корневые морфемы, считающиеся раньше общим тюрко-монгольским достоянием, возводить к тюркским языкам. Однако при рассмотрении их с позиции изложенной здесь трактовки корневой морфемы, такие слова в самих монгольских языках имеют разветвленные деривационные связи, что обычно не характерно заимствованным словам. Так, В.И. Рассадин считает, что бурятское слово арюун ‘чистый, опрятный, священный’ восходит к древнетюркскому корню агі- очищаться; слово арил- ‘очищаться, проясняться, уходить, удаляться, убираться’ - к древнетюркскому агил - очищаться (страдательный залог от агі- быть чистым, очищаться) [9, с. 42].

В бурятском языке имеется много слов, в которых имеется корень ар(ь): арюун: 1) ‘чистый, ясный, светлый, прозрачный (о воде); 2) чистоплотный, опрятный; красивый, гигиеничный; 3) перен. чистый, честный; священный, святой’, арюудаха ‘становиться чистым, очищаться’, арюудхалга ‘очищение, дезинфекция’, арюудхамал ‘чистый, очищенный’, арюудхаха, арюулха ‘1) очищать, чистить, дезинфицировать’, 2) рел. ‘освящать’, ариг - ‘чистый, опрятный’, ариглаха ‘очищать, чистить’, арилгаха ‘1) чистить, вычищать, очищать, убирать’; 2) удалять, прогонять, изгонять; арилха ‘1) чиститься, очищаться, проясняться’; 2) ‘уходить, удаляться, убираться’ и др.

Посредством внутренней флексии корень ар(ь)- связывается с другими корнями, имеющими общие с приведенными выше словами семы: сарюун ‘прекрасный, великолепный’, харуул ‘светлый, ясный’, харгаха ‘слепить глаза (о солнечных лучах)’, харгама ‘ослепительный’, хэрюун ‘прохладный, свежий’, хэрихэ ‘пробуждаться’ и т.д.

Перед нами стоит задача изучить фонемную структуру корневых морфем бурятского языка, рассмотреть чередующиеся в корнях фонемы как особые фонологические единицы - морфемы, представляющие собой некую функциональную общность.

Наиболее признанной в бурятском языкознании считается точка зрения, согласно которой, исторический корень в бурятском языке был односложным. Следовательно, гласные начальных слогов слова по происхождению являются корневыми и отличаются они от гласных последующих слогов (постфиксов) как по составу, так и по функциям, по характеру противопоставленности друг другу. В современном бурятском языке в результате процессов опрощения и переразложения образовались неодносложные корни. В состав этих корней, как предполагается, вошли некоторые омертвелые постфиксы.

Выше приводились примеры с корнем са-: сагаан, сагаадаха, сагаагшан, сагаалан, сайбайха, сайбагар, сайбалзаха. К ним можно добавить сахигар ‘бесцветно-белый’, сахиха ‘высекать (огонь)’, сахюур ‘1) кремень (для высекания огня); 2) кремневый; 3) белёсый (например, сахюур нюдэн ‘белёсые глаза)’, сахилгаан ‘молния’ и т.д.

Слово сагаан ‘белый’ входит в одну лексико-семантическую группу со словами, обозначающими цвет: ногоон ‘зеленый’, ягаан ‘фиолетовый’. Таким образом, в этих словах выделяются корни са-, но-, я- и постфикс -гаан (-гоон).

Также в словах, обозначающих цвет, выделяется наряду с односложными корнями постфикс -ра: хара ‘чёрный’, шара ‘желтый’, боро ‘серый’ и т.д.

Как считает проф. Ц.Ц. Цыдыпов, в приведенных словах, обозначающих цвет, в древнее время наличествовали односложные корни са- но-, я-, ха-, ша-, бо-, которые в то время были наделены более четкими значениями, но постепенно, в результате постоянного употребления с постфиксами слились с ними, и, если отделить их от этих аффиксов, сами по себе уже ничего не обозначают [10, с. 18].

Все же в этих корнях намечается какое-то диффузное значение, намек на какой-то цвет: са- намек на что-то белое, ул- на красное и т.д. в кругу родственных слов это диффузное

значение становится более явственным: ул-аан 'красный', ул-ай-ха 'краснеть', ул-ай-р-ха 'становиться красным' и т. д.

Таким образом, мы придерживаемся того взгляда, что затронутые выше и другие подобные исторические корни объяснялись на почве самого бурятского языка. Если имеются совпадения с тюркскими языками, мы считаем их достоянием общего пратюркско-монгольского языка.

Все описанные выше непроемные основы (корни в историческом и современном понимании) служат для образования новых слов и форм в современном бурятском языке. В этом языке имеются следующие способы образования новых слов:

1. аффиксальный, например: хаа- 'закрывать' + лга = хаалга 'ворота, дверь', хаалга+ша 'привратник';

2. лексико-семантический, например: шата- 1) 'ступенька, лесенка', 'фаза, стадия, этап'; уурхай - 1) 'гнездо, 2) 'шахта';

3. словосложение и парное сочетание слов, например: дуугарха 'говорить', (из дуу(н) 'звук, голос' и гара- 'выходить', ухаалан зохёогшо 'изобретатель'; аяга табга 'посуда', халуун хүйтэн 'температура'.

4. фонетический, например, орбойхо 'быть взъерошенным, лохматым' и дорбойхо 'быть оттопыренным'.

Как признано бурятоведом, доминирующим средством образования слов является аффиксальный способ, модели которого берут своё начало в глубокой древности. Считается, что, слова, образованные с помощью аффиксов, составляют подавляющее большинство в лексике бурятского языка.

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
 2. Дугар-Жабон, Д.Д. Буряад-монгол хэлэн. – Улаан-Удэ, 1964.
 3. Золхоев, В.И. Фонология и морфонология агглютинативных языков. – Новосибирск, 1980.
 4. Санжеев, Г.Д. Грамматика бурятского языка. – Улан-Удэ, 1962.
 5. Доржие, Д.-Н.Д. Мүнөөнэй буряад хэлэн. Морфемика. – Улаан-Удэ: Изд-во «Бэллэг», 2002.
 6. Санжеев, Г.Д. Грамматика бурятского языка. – Улан-Удэ, 1988.
 7. Цыдендамбаев, Ц.Б. Изобразительные слова в бурятском языке // Филология и история монгольских народов. – М., 1958.
 8. Наделяев, М.В. Современный монгольский язык. Морфология. – Новосибирск, 1988.
 9. Рассадин, В.И. Очерки по истории сложения тюрко-монгольской языковой общности. Тюркское влияние на лексику монгольских языков. – Элиста, 2007. - Ч. I.
 10. Цыдыпов, Ц.Ц. Буряад хэлэнэй морфологи. – Улаан-Удэ, 1988.
- Статья поступила в редакцию 14.09.10

УДК 894. 321

Ф.Ф. Хасанова, докторант ТГГПИ, г. Казань, E-mail: hasfar@kazandom.ru

ОБРАЗ ГАЯЗА ИСХАКИ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ПОЭЗИИ

В работе рассматриваются особенности формирования образа писателя-эмигранта Гаяза Исхаки в творчестве современных поэтов. Поэты видят в образе писателя качества пророка. Современниками подчеркивается трагизм талантливых личностей начала XX века, творивших вдалеке от Родины. Уделяется внимание литературным приемам, служащим созданию образа.

Ключевые слова: образец для подражания, роль пророка, трагизм талантливой личности, любовь к Родине, государственность, эмигрант, изгнанничество.

Не вызывает сомнения мысль, что одна из идей современной татарской литературы является сохранение народа как единой нации. Отсутствие единства – давняя боль общества. Когда-то писатель-эмигрант Гаяз Исхаки¹ ратовал за общность всего тюркского мира, что и стало его завещанием татарскому народу. В конце XX века в литературе возродились такие мотивы, как свобода, независимость, государственность, в результате чего и татарская литература стала развиваться в русле национального обновления.

Чуткая поэзия взяла на вооружение темы и идеи своего времени, поэтому неудивительно, что имя Гаяза Исхаки стало символом эпохи. В целом 90-е годы XX века характеризуются обращением к образам несправедливо забытых исторических личностей. Причина этого в том, что в обществе не осталось "кому поклоняться", не стало положительных образцов для подражания. На распутье оказались и писатели. Вместе с тем открылась возможность обратиться к судьбе обиженных и оскорбленных в прошлом личностей. Не стоит забывать, что судьбы видных деятелей являются еще и отражением судьбы страны, ее истории. Об этом поэт Нияз Акмал (1954–2007) пишет так: *"Что мы нашли? Что потеряли? Чего-то не хватает, а что-то в излишке. Потери и приобретения жизни ложатся тяжким грузом на плечи наши"* (подстрочный перевод). Таким образом оправдывается появление в поэзии идеального образа писателя-эмигранта – Гаяза Исхаки.

Следует отметить, что обращение к имени Г.Исхаки стало возможным лишь с 1990-х годов. Также уместно признать, что и сейчас к нему обращаются не так часто, как к именам древ-

них татарских поэтов Кул Гали (ок. 1183 – между 1236 и 1240), Кулшариф (? – 1552), Мухаммадьяр (1496/97–1552), поэтов XIX века Акмулла (1831–1895) и Кандалий (1797–1860), поэтов начала XX века Г. Тукай (1886–1913) и Дердеменд (1859–1921), поэтов-воинов М. Джалиль (1906–1944) и Ф. Карим (1909–1945). Поэтому приходится констатировать, что источников для поэтического анализа и выдвижения гипотез не так много. Хотя литературному творчеству Гаяза Исхаки посвящены две докторские и 14 кандидатских диссертаций. Личность этого писателя полна загадок, а научные исследования его творчества предлагают разностороннее видение его художественного наследия. Само творчество Исхаки изучено учеными А. Сахаповым, Р. Ганиевой, Х. Миннегуловым, Ф. Мусиным и др. А вот литературный образ Исхаки был представлен в международной конференции только в двух докладах: это доклады Т. Галиуллина и Ф. Хасановой ("Исхаки и современная татарская поэзия" – на тат. яз.). [1, с. 36; с. 199].

Гаяз Исхаки предстает в современной татарской поэзии не столько в роли борца за национальное самоопределение, сколько в роли несправедливо обиженного человека, у которого болела душа за судьбу татарского народа в советский период. Удивительно, что современные поэты вспоминают Исхаки лишь по поводу его программного произведения "Исчезновение через 200 лет" (1902–1904), не обращая внимания на другие известные произведения, например, на повесть "Он был еще не женат" (1918), трагедию "Зулейха" (1907–12), рассказ "Суннатчи бабай" (1913) и др.

Следует отметить, что только к началу XXI века выросло поколение молодых писателей, изучавшее творчество Г. Исхаки со школьной скамьи. Казалось бы, сейчас в поэзии усилилось общественное публицистическое звучание, и идеи произведений Исхаки должны найти широкий отклик у наших современников, но пока образ Исхаки появляется только в творчестве поэтов старшего поколения. Так Шамиль Маннапов (1938) сетует на то, что его поколение было отдалено от творчества Исхаки. Поэт пишет: *"Как мы могли расти без Дердеменда, и Исхаки был чуждым, неродным. Остаться мы могли и без Тукая, он спасся тем, что умер молодым"* (подстрочный перевод). Эльмира Шарифуллина (1947) выделяется своим эмоциональным отношением. Она пишет: *"Акчура, Бигиевы, Тунтари, чего стоит одно имя Исхаки"*, определяет образ писателя-эмигранта словами *"высится, как гордая горная вершина"*.

Татарский поэт Гамиль Афзал (1921–2003) создал целый цикл посвящений просветителям XIX века, в одном из них поэт мысленно обращается к Исхаки, призывает его вернуться на Родину, но Исхаки не торопится, спрашивает: *"Вернусь я, но кто же еще есть в стране?"*. Афзал называет имена "вернувшихся", пытается уверить своего героя в том, что *"тысячелетний отчий край не может стать отчимом"*.

Ильдар Юзеев (1933–2004) продолжает тему трагизма талантливых личностей начала XX века. Он отмечает, что *"великим поэтам всегда трудно было жить на родной земле, поэтому они, как Тукай, уходили молодыми в могилу или, как Исхаки, эмигрировали на чужбину"*. Ярко выражен глубокий пессимизм по отношению талантливых личностей и у Роберта Ахметзяна (1935–2008). Он пишет: *"В государстве праздном и бесхозном / Черный флаг бездарность водрузила. / Поздно помогать талантам – поздно: / Приютила гениев могила"* (перевод Н. Ишмухамметова [2, с. 61]).

В последние годы стало традицией на малой родине писателя в деревне Яуширма проводить чтения Г. Исхаки. Поэты эту традицию воспринимают в качестве литературного сабантуя. Само название деревни начинает звучать как поэтический символ. Именно в таком роде Яуширма и понимается у И. Юзеева в стихотворении "Исчезновение после 200 лет". Мучительный вопрос не дает покоя лирическому герою, он требует заинтересованного горячего диалога, иначе через двести лет некому будет ответить на него. Стихотворение заканчивается словами: *"Скажите, и Казань, и Яуширма? Останутся ли татары на Земле?"*. Стихи И. Юзеева, наполненные болью за свой народ, способны вывести читателя из состояния стороннего наблюдателя. В другом стихотворении поэт подчеркивает, что мыслящему человеку, уважающему свою нацию, жить трудно на родной земле. Парадоксально звучит мысль: *"поэт воспекает величие того народа, который отверг его"*.

Лирический герой стихотворения Ахсана Баяна (1927) "Исхаки" с горечью обращается к эмигрировавшему писателю со словами о том, что землю, предназначенную народу богом, топчут черные силы, а испуганные орлы не решаются слететь с утесов. Но поэт оставляет надежду, что народ, несмотря ни на что последует за идеями Исхаки.

Обращает на себя внимание непривычный образ – метафора "перо Исхаки", появившийся в поэзии Айдаара Халима (1942). Само стихотворение так и называется: "Перо Исхаки". В нем поэт прибегает к условному приему: ангел не только спасает голодного, страдающего четырехлетнего ребенка, но и дает ему перо – завет Исхаки.

Ахмет Рашит (1936) посвящает Исхаки стихотворение "Эмигранты". Но его Исхаки предстает в образе изгнанника. Потерявшие смысл существования на родине, изгнанники с песней о родимой земле оказываются на чужбине. Далеко от родины они отмечают национальный татарский праздник Сабантуй. Хотя и забыты обиды, а душа все болит, в толпе чужого племени, приумноженного за счет татар, видны "детские

глаза татарина". Поэт продолжает: *"Нет, солнце не одно и то же, куда бы не пошел я, оно везде разное. Хоть и не усныпан путь цветами, хоть и не быть султаном или шахом, – но и не лежать в пыли – таков закон настоящего татарина"* (подстрочный перевод).

Другое стихотворение А. Рашита, продолжающее тему, посвящено Гали Акышу² – сподвижнику Г. Исхаки. А. Рашит подчинил свою поэзию идеям национальной независимости, государственности, заявляя: *"да, я националист. Даже в известные времена не прятал я свои надежды и мечты. Но никогда, как "некоторые" не играл в "национальные игры"*. А. Рашит рассуждает с точки зрения человека, мыслящего по-государственному. Вспоминая, как Заки Валиди³ плакал на груди Г. Исхаки, поэт передает основную идею – идею мирного сосуществования народов в многонациональном государстве. *"Посоветуйся сначала со своей тубетейкой. Действуй, обдумывая каждое свое слово. Невозможно шапкой с ног сбить, есть впереди преграды. Будь терпелив. Дно терпения – желтое золото. Противопоставим терпение козням, если это станет оружием в борьбе, тогда откроется дорога к свободной мысли"* (подстрочный перевод), – пишет поэт.

В разрешении темы изгнанничества А. Рашит не одинок. Близок к нему поэт Зиннур Мансур (1949). В стихотворении "Изгнанничество" по-новому поднимается проблема возвращения эмигрантов на родину. Их драма выражается в таких горестных строках: *"Рыдали бы, обняв траву у дома, рыдали бы до тех пор, пока белые рубахи не пропитались бы зеленой травой"*. Возможно в будущем и свершится то, о чем мечтали писатели-эмигранты. *"И гробницы светлее в Отчизне... Как же оставаться на чужой земле? Нет, не оставит в насныках земля родная сына с просьбой о месте похорон"* (подстрочный перевод).

Тема возвращения эмигрантов у поэта Зульфата (1947–2007) разрешается в духовном плане в стихотворении "Катастрофическая неопределенность": *"Пусть вернутся в души к нам и Тукай, и Исхаки!"* Поэт обращается к писателю, душа которого здесь, а прах далеко, называя его *"чужестранцем родимой страны"*, вспоминает его слова, признает его правоту, желает приблизить идеи Исхаки к народу. Автором прослеживается прошлое и будущее татар, утративших родину. В стихотворении показаны причины сомнений: *"Будет ли народ великим, если великие остались в стороне?"* (подстрочный перевод).

Произведение состоит из трех пластов. Первый из них имеет тональность проклятия и изображает эпоху "их победы", когда прекрасные люди клали головы свои на плаху, то второй пласт отражает время, когда великие, о которых тосковал Г. Тукай, покидали Родину; а третий пласт пропитан надеждой на возвращение в действительность знаменитых сыновей татарского народа.

Роберт Ахметзянов понятие *"на родине, но без родины"* обогащает разнообразными эпитетами, в его "Письмах на бересте" звучит мысль, что в так называемом благополучном государстве царит *"исчезновение самобытности различных наций, немота, беспамятство, бездорожье"*, что совсем не соответствует представлению о "благополучном государстве". Стихотворение "Мы вместе!", посвященное Всемирному конгрессу татар, звучит пафосно. Поэт призывает души вернувшихся из небытия к объединению. Это произведение проникнуто публицистическим настроением как никакое другое, оно смогло остро отразить тысячелетнюю историю татарского народа.

Стихотворение Лябиба Лерона (1961) "Возвращение Гаяза Исхаки" стоит в сегодняшней поэзии особняком. Лерон сравнивает события начала XX века, когда покинул родину Исхаки, и начала XXI века. По мысли поэта, отсутствие единства в татарском народе, выработанная в СССР "программа интернациональной дружбы" в годы застоя способствовали уничтожению самобытности татарского народа. Написанное в

1990 году стихотворение проникнуто искренними гражданскими чувствами, где критике подвергнут менталитет целого народа.

Таким образом, если мотив возвращения поэты современности разрешают на литературном материале тюркского мира, то Лерон прибегает к анализу особенностей русской, еврейской культур, сопоставления судеб писателей В.Набокова и А.Солженицына. Естественно, критика направлена в сторону татарского народа: *"Когда надо, мы конь, а когда мы и пес, когда нужно и скользкая рыба. Мы – народ, который ругает своих, живущих на чужбине. Вместе с русским застольем мы разносим в пух и прах даже тех, кто остался на нашей земле"* (подстрочный перевод).

Следует отметить, что при обращении наших современников к образу Исхаки часто употребляются и осмысляются такие понятия, как "возвращение", "прощание", "государственность". В стихотворении поэта Равиля Рахмани (1949) "Покинувшие родину" Исхаки предстает в образе писателя, добровольно оставившего Родину. Исхаки был не один, эмигрировали С. Максуди⁴, Ю. Акчура⁵ и др. Новаторство поэта Рахмани проявилось в том, что он указывает на причину, заставившую их покинуть страну, и выдвигает гипотезу о дальнейшей судьбе писателей-эмигрантов в случае их дальнейшей жизни в Стране Советов. По мнению поэта, их неминуемо ждало уничтожение без суда и следствия. *"Оставшихся сделали невольниками, погоняемыми, как стадо. Их судьбы избиты, как в шерстобойке. Вместо солнца и луны над их головой – уцербные черепки"* (подстрочный перевод). При описании политических мотивов того времени поэт применяет яркий сатирический оксюморон – "великая клевета". Обращает на себя внимание и сравнение политики того времени с психологией и физиологией человека. Советскую систему Рахмани называет *"физически слабой персоной, страдающей слабоумием"*. Покинувших Страну Советов поэт называет отцами. Отец должен любить своего ребенка, даже слабоумного. Так Рахмани объясняет мотивы симпатии эмигрантов к покинутой стране.

Необычайно интересен и удачен такой художественный прием, как сопоставление судеб двух эмигрантов: турецкого поэта Назыма Хикмета⁶ и татарского писателя Гаяза Исхаки. Первый стремится в Страну Советов, а другой бежит из этой страны в Турцию. На первый взгляд, две дороги судьбы должны пересечься где-то в одной точке, но этого не происходит. Каждый твердо и уверенно идет своим путем. Исхаки ищет свободу по своей воле, а Хикмет поневоле стремится к несвободе. Жизненный и творческий путь поэта, покинувшего Турцию "по своей воле", оказывается более трагическим, чем у Исхаки. Таков сюжет поэмы "Два эмигранта" Рашата Низами (1950).

Примерно такой сюжет, но по содержанию более эмоциональный, более убедительный, у поэта Марселя Галиева (1946). Он пишет: *"Взвешиваю судьбу поэта на белом и черном безмене. Я знаю ошибки турков благородных сыновей. Чтобы суметь простить, недостаточно иметь величие, недаром же такие мужи, как Назым Хикмет, оказались на чужбине. И все равно нет оправдания ему, как можно было оставить страну с мечетями, польстившись на красный бред?"* (подстрочный перевод). В четвертой части поэмы представлен монолог Г. Исхаки. Здесь он не беглец, а просто изгнанник. Основная идея монолога – татарский народ должен

вернуть свою потерянную государственность (политическая идея 90-х годов).

В заключение следует отметить, что манера обращение поэтов к образу Г. Исхаки напоминает заигрывание несправедливо обиженной личности. В то же время образ Исхаки в современной татарской поэзии приобретает черты идеального героя. Все это говорит о том, что среди поэтов распространена идея борьбы за народное счастье.

Хочется отметить, что в татарской литературе сформировалось представление о трех великих личностях – символах трагической судьбы: о поэте Акмулле как об образе дервиша, о первом профессиональном композиторе С. Сайдашеве (1900–0954) как об образе политической жертвы, о писателе-эмигранте начала XX века Г. Исхаки как об образе пророка.

¹ Исхаки Гаяз (1878–1954), писатель, журналист, деятель татар. нац. освобод. движения. В 1905–07 один из лидеров татар. эсеров – "тангистов". В 1905–13 многократно подвергался арестам, находился в ссылках. В 1918 эмигрировал, жил в Китае, Франции, Германии, Польше, Турции. Издавал и редактировал газеты и журналы. Автор 60 произведений. Одно из программ. произ. – просветительская антитупия "Исчезновение через 200 лет" (1902–1904) об угрозе исчезновения татар с ист. арены как результат отсутствия в их обществ. и духовной жизни. Проблемам государственности, создания конфедерации поволж. народов, нац. вопросу посвящен его ист. труд "Волга – Урал" (1933). – Татарский энциклопедический словарь. // Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 1998. – 703 с. – С. 231.

² Акыш Али (1918–2009) – общественный деятель, публицист. Сподвижник Г.Исхаки. В начале 1930-х гг. принимал участие в работе "Общества тюрко-татар, с 1934 "Национально-религиозного комитета Идель-Урал тюрко-татарских мусульман Дальнего Востока", с 1938 в антисталинском блоке "Прометей" (Варшава). С 1940 в Турции: в 1945–47 офицер армии, в 1949–66 воен. переводчик штаб-квартиры НАТО. В 1966–83 сотр. татаро-башк. редакции радиостанции "Свобода" (г. Мюнхен). Президент "Всемирной лиги татар" (1991–97). Автор работ по проблемам нац. движения татар. народа и нац. вопросу в СССР. // Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 1998. – 703 с. – С. 23.

³ Валиди Ахмад-Заки (1890–1970), лидер башк. нац.-освободит. движения, тюрколог, д.философии (1935). В 1912–15 преподаватель медресе "Касимия". Деп. Миллэт Меджлиси (1917–18). В 1917–19 возглавлял Башк. пр-во. В 1920 прекращает сотрудничество с большевиками и присоединяется к антисов. нац. движению народов Ср. Азии. С 1923 в эмиграции. С 1925 преподаватель, проф. Стамбульского университета (Турция). Одновременно проф. Боннского (1935–37), Геттингенского (1938–39) ун-тов (Германия). Рук. Ин-та исламских исследований при Стамбульском ун-те (с 1953). Труды по истории тюркских народов. // Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 1998. – 703 с. – С. 103.

⁴ Максуди Садри (1878–1957), один из лидеров татар. нац.-освободит. движения, историк, юрист, турец. гос. деятель. С 1918 в эмиграции. В 1923–24 в Ин-те исламоведения при Парижском ун-те. В 1934–45 проф. Стамбульского ун-та. // Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 1998. – 703 с. – С. 337.

⁵ Акчура Юсуф (1876–1935), общест. полит. деятель. Предст. рода сибирских купцов и предпринимателей Акчуриных. С 1908 в Турции. Изд. и ред. журнала "Тюрк юрду". С 1923 советник Президента Турции Кемаля Ататюрка. Проф. Стамбульского ун-та. // Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 1998. – 703 с. – С. 23.

⁶ Назым Хикмет (1902–1963) – турецкий поэт, писатель, сценарист, драматург и общественный деятель. Родился в Салониках в аристократической семье, в раннем возрасте познакомился с суфийской поэзией, что оказало влияние на формирование его эстетических вкусов и нравственных качеств. Воодушевленный происходящими в России событиями и под влиянием революционных идей, едет в Батум, затем – в Москву. В 1922 вступил в коммунистическую партию. В 1924 возвратился в Турцию. В его стихотворениях этого периода присутствуют элементы футуризма, одним из первых в турецкой поэзии начинает использовать акцентный стих и верлибр.

Библиографический список

1. Творчество Гаяза Исхаки: современный взгляд. Материалы международной научно-практической конф. Казань, посвященной 130-летию со дня рождения Г. Исхаки, 11 декабря 2008 г. – Казань, 2008.
2. Современная татарская поэзия / сост. Л. Газизова, С. Малышев; пер. с татарского. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2008.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 821.512.141

*И.Т. Дильмухаметов, ассис. кафедры башкирской литературы СГПА им. Зайнаб Бишиевой, г. Стерлитамак,
E-mail: ilnur204@mail.ru*

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭПИЧЕСКОГО ПАМЯТНИКА «ИДУКАЙ И МУРАДЫМ»

Эпическое произведение «Идукай и Мурадым» рассматривается в хронике эволюции литературной мысли, в один из малоизученных периодов истории национальной литературы.

Ключевые слова: эпос, эпический памятник, средневековье, литература, герой.

«Идукай и Мурадым» является одним из величайших эпических произведений, отражающим средневековую эпоху истории башкирского народа, в период второй половины XIV начала XV вв.

После распада Золотой Орды территория, на которой проживал башкирский этнос, была разделена на различные уделы. Башкиры вели непрерывные войны за свободу и независимость. Один из этапов этой кровопролитной войны описан в эпическом памятнике «Идукай и Мурадым».

Эпос в художественных образах освещает время, когда на Урале правят многочисленные бии, ставленники разных ханов (Тура бий, Шагали бий, Дамми бий и т.д.), которые занимаются работорговлей, облагают народ непосильной данью. Против них выступают народные батыры. Произведение начинается с описания событий, которые являются своеобразным эпилогом.

Главный герой Идукай предстает перед нами как батыр, не пожелавший склонить голову, готовый до последнего сражаться за свободу родного народа. Примечательно, что он единственный из всех семи племен башкир предводитель, который не сложил оружия. Здесь же дается незначительный, на первый взгляд, эпизод, который, однако, полностью раскрывает противоречивый характер героя: отец Идукай – Котлы – уходит служить хану, а сам Идукай остается на Урале и продолжает борьбу против хана и его биев. Таким образом, он нарушает самый древний обычай, нарушает слово отца и йыйына – народного собрания, решению которого вынужден подчиниться даже Хабрау сэсэн. Обычно нарушение ведет к тяжелым последствиям. Так, например, в эпосе «Урал батыр» Шульган, посмеявшийся нарушить запрет, осуждается народом.

В эпическом памятнике «Идукай и Мурадым» достаточно сложно идентифицировать традиционного для мифологического эпоса идеального героя. Если эпическому герою, такому как Урал батыр, не свойственно идти на компромисс с врагом, то Идукай выступает как реальная историческая личность, наделенная комплексом персонифицированных характеристик. Во всей деятельности Идукай прослеживается некая самостоятельность, способность принимать волевые решения, которые часто отличаются от мнения большинства. Перед нами раскрываются все детали и особенности его характера, когда Идукай реализуется как хитрый визирь, политик, талантливый дипломат: он легко заключает перемирие с Тура бием, отдает Урал под власть то одного, то другого хана, вступает в войну с Туктамышем.

Идукай – герой, порожденный своей эпохой, когда к власти и лидерству стремились умные, предприимчивые и азартные люди, готовые рискнуть всем ради благополучия отчины, процветания родины. Нередки были случаи продвижения по карьерной лестнице за счет доблести и отваги. Разумеется, закон Чингисхана запрещал возводить на трон людей не из его рода, но тем не менее обычный человек вполне мог стать бием, визирем или эмиром у хана, возглавлять все войско ханства, быть наместником на различных землях, и данные факты прекрасно отражены в произведении. Достоин внимания мнение С.А. Галина: «По своему идейно-эстетическому содержанию кубаир «Идукай и Мурадым» –

произведение сложное, местами противоречивое. С одной стороны, оно идеализирует батыров, борющихся за свободу родной земли, Урала, с другой стороны, напоминает, насколько пагубны для народов, для их будущего войны из-за власти, призывает не забывать о тех, кто был предан позорной смерти» [1, с. 103].

Структурная организация произведения также имеет свою специфику. Так, в эпосе четко просматриваются элементы параллельного повествования – это сюжет, связанный с деятельностью Идукай и самостоятельно развивающийся сюжет, описывающий жизнь его сына Мурадыма. Встреча их на поле брани является кульминационной точкой всего произведения. Дублирование сюжетных линий можно увидеть в описании жизни Тура батыра, за которого вступился Идукай. Здесь очень тонко подчеркивается независимость главного героя в решении важных политических проблем. Так например, Идукай, помимо воли Сатмыр хана, меняет наместников на Урале, объявляет войны и т.д.

В основе конфликтов эпического произведения, находясь межличностные противоречия: жена хана ненавидит Идукай только потому, что он не подходит ее дочери по социальному статусу (сын обыкновенного охотника не ровня ее дочери). Один из конфликтов происходит между ханской дочерью Ынйы и рабыней Ганака из-за любви к Идукаю. То есть в эпическом произведении возникает любовный треугольник, который в эту пору стал традиционной темой восточных дастанов. По мере развития сюжета нравственный конфликт перерастает в социальный, а затем и в политический. У Идукай, только потому что его полюбила дочь Туктамыш, портятся отношения с визирем хана Салахи, ханбикой и сыном Туктамыш хана. Когда у Идукай рождается сын от Ганаки, он вынужден отдать его на воспитание чужим людям, только потому что его могут заподозрить в предательстве. В этот критический момент его выручает Хабрау йырау, который пророчит сон жены хана, и в тоже время обрекает на смерть Мурадыма и всех новорожденных младенцев. Эти события дают толчок развитию нового конфликта и новой сюжетной линии, когда на поле брани сын встает против отца. Конфликт становится политическим, из-за того, что Идукай вынужден уйти служить к врагу Туктамыш Сатмыр хану. С его мнением в последствии будет не согласен Мурадым и между отцом и сыном вспыхнет новый конфликт, который разгорится с новой силой после смерти Туктамыш хана.

М.А. Бурангулов, М.М. Сагитов, Г.Б. Хусаинов, С.А. Галин, Ф.А. Надршина и другие исследователи башкирской литературы и фольклора внесли огромный вклад в изучение данного произведения. Благодаря их труду сохранилось множество различных вариантов эпического памятника. На определение жанра «Идукай и Мурадым», как исторического эпоса, повлияло наличие вариантов и устное бытование произведения. Однако на сегодняшний день нельзя с полной уверенностью утверждать, что вариативность является одним из важнейших критериев в определении принадлежности того или иного произведения к фольклору. По мнению А.Ф. Лосева: «Содержа в себе огромное количество различного рода

сказаний и будучи весьма значительными по размеру (в «Илиаде» 15693 стихотворных строки, в «Одиссее» их 12110), эти поэмы не могли появиться внезапно, в виде произведений только одного гениального писателя. Если даже они составлены одним поэтом, то составлены на основе многовекового народного творчества...» [2, с. 12]. А.И. Зайцев также считает, что «рассказ «Илиады» сразу же наталкивает на мысль о том, что перед нами художественное произведение... Рассказы о богах и героях значительно традиционны. Они бытовали в устной традиции, эпических поэмах, предшествовавших «Илиаде» и «Одиссее». Аэды и рапсоды рассказывали в определенной метрической форме песни, выступали во дворах, иногда перед народом переходя с места на место» [3, с. 10]. Как отмечает Р.Н. Баимов, вариативность не является принципиальной особенностью для причисления произведения к фольклорному жанру [4, с. 10]. Так, например, в «Антологии башкирской литературы» эпосы «Алдар и Зухра», «Кузыкүрпес» названы литературным эпосом [5, с. 10].

По мнению М.М. Бахтина: «Жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причем в литературе ведущим началом в хронотопе является время» [6, с. 10]. Как заметил В.П. Аникин: «Пространственно-временная изобразительность всегда носит в фольклоре обобщенный характер. В пределах каждого жанра существует поэтическая условность, формы которой заданы традициями» [7, с. 276]. События могут происходить где угодно и когда угодно. А в башкирских эпических памятниках, созданных в средние века, события разворачиваются на конкретной территории и в четко определенный период времени («Ек Мэргэн», «Бабсак и Кусяк», «Мэргэн и Маянхылу» и т.д.).

Изменение пространства и временных рамок в средневековые привело к образованию новых эпических жанров в башкирской литературе. Так, благодаря этому, появляются общетюркские памятники литературы – дастаны. Ярким примером данного типа произведений может считаться дастан Кул Гали «Кысса-и Йусуф». Дастан является не только замечательным литературным памятником, он также послужил основой для развития различных вариантов этого произведения у тюркских народов, в том числе и башкир. Переняв эпическую форму, а порой и содержание у эпосов, дастаны дали толчок развитию всей башкирской литературы, и в дальнейшем оказали огромное влияние на становление башкирской повести, рассказа, романа. Как заметил академик Д.С. Лихачев: «Однако как бы ни были различны фольклор и литература в средние века, они имели между собой гораздо больше точек соприкосновения, чем в новое время» [8, с. 63].

Нужно отметить, что эпический памятник, созданный на рубеже веков, не мог не нести в себе черты той эпохи, в которой он был написан. В.М. Жирмунский отмечает в эпических памятниках: «Между тем обычно развитие повествовательного сюжета и последовательность в нем мотивов имеют свою внутреннюю логику, отражающую закономерности и связи объективной действительности и в то же время обусловленную историческими особенностями человеческого сознания, отражающего эту действительность» [9, с. 108]. Учитывая это, М. Идельбаев считает правильным изучение данного периода башкирской литературы как переходного из устного народного творчества в литературу и предлагает назвать его изустной литературой [10].

В эпическом памятнике «Идукай и Мурадым» появляются элементы реалистичности. Видный исследователь древнерусской литературы Д.С. Лихачев отмечает: «В элементах реалистичности временно отступает средневековое идеалистическое объяснение событий и явлений. В них устранены средневековые каноны описаний, этикетные формулы. Средства изображения приближены к теме изображаемого. Прямая речь имеет черты, свойственные тем лицам, в уста которых она вложена. Художественная деталь занимает подобающее ей место. Метафоры и сравнения отделились от символов и

аллегорий и стремятся к созданию иллюзии действительности» [8, с. 127]. Так, в эпическом памятнике «Идукай и Мурадым» содержатся конкретные географические описания, обычаи, традиции башкир. События разворачиваются не в степи, а на конкретной территории (Урал и ставка хана Туктамыш – город Сарай). Главный герой также представитель конкретного народа, объединения семи самых крупных племен – башкир. Географические названия, такие как Идель, Уральские горы, Яик и т.д. свидетельствуют о конкретной территории расселения башкирского народа. Сам сюжет произведения построен на основе известного исторического события: противостояния двух великих ханов – Туктамыш и Сатмыра (Тамерлана), герои имеют реальных исторических прототипов. Одному из первых исследователей эпоса тюркских народов В.М. Жирмунскому удалось выделить в сказаниях огромное количество конкретных исторических деталей, «относящихся к междоусобной борьбе вождей ногайской орды» [9, с. 464].

Рушатся традиционные шаблоны, которые свойственны фольклорному тексту. В фольклоре эпический текст имеет четкие черты, герой – абсолютно идеален, он не делает ошибок, часто решает проблему с позиции силы. Каждое явление, каждая деталь в фольклорном произведении имеет свой сакральный смысл, свое место в тексте. Так, например, вода – в фольклоре источник всего живого, у большинства народов есть легенды о том, что мир произошел из воды, ее боятся, уважают. Вода населена мифическими существами, которые ее оберегают. Герой фольклорных произведений попадает в потусторонний мир через водное препятствие. Аждаха в башкирских сказках приходит в наш мир через мост, т.е. также проходит водное препятствие. Урал батыр ищет живую воду, как источник бессмертия. В эпическом произведении «Идукай и Мурадым» вода теряет свой сакральный смысл. Так например, Идукай спасаясь от войска хана Туктамыша переплывает через реку Идель и уходит служить к другому хану, который, по его мнению, является более достойным трона. В «Идукай и Мурадым» предметы и вещи, окружающие героя, приобретают бытовые, социальные черты. Идукай ставит на спор с Сатмыр ханом – меч, оставшийся от Урал батыра. Он отгадывает загадки хана, чтобы спасти родину от завоевания. Исследователи отмечают, что меч в этом споре, символизирует всю страну. Но при этом упускают из виду что до этого ни один батыр не позволял себе спорить из-за своего оружия, никогда не выпускал его из своих рук, предпочел бы смерть в открытом бою, чем расстаться с ним. Так, например, в эпосе Урал батыр оружие для героя имеет магический смысл, является частью его самого.

Есть предположение, что автором эпоса «Идукай и Мурадым» мог быть Хабрау сэсэн. В башкирской литературе ряд кубаиров («Эй, Уралтау, Уралтау», «Бер тигас та ни яман?», «Мин картынмын» и т.д.), которые были включены в композицию эпического памятника «Идукай и Мурадым», изучаются как произведения, принадлежащие Хабрау сэсэну. «Идукай и Мурадым», как и ряд других произведений на историческую тему («Карасакал», «Сын Юлая Салават» и т.д.), вплоть до 80-х годов было под запретом. В советское время они были признаны ханско-феодалными эпосами, не отражающим интересы народа, что само по себе свидетельствовало об ареале их распространения, то есть, произведения была предназначена для узкого круга.

В советской науке существовало ошибочное мнение о кочевом образе жизни башкирского народа, что обычно подразумевало отсутствие оседлой культуры и письменной литературы, а все произведения автоматически причислялись к фольклору. О высоком уровне культуры Золотой Орды говорит видный историк И.Г. Акманов: «В этом плане золотоордынская эпоха в истории культуры башкирского народа обогатилась замечательными памятниками – эпосами «Идукай и

Мурадым», «Заятуляк и Хыухылу», а также «Алдар и Зухра». Эти эпосы одинаково популярны... и несут в себе влияние формирующейся письменности тюрков – официального языка государства» [11, с. 76]. Как заметил исследователь башкирской истории Р. Вахитов: «Башкирские слова: «айляу» – летние стойбище, «язгы юрт» – весенний двор, «кыштым» – зимовье и другие обозначают конкретные места, также начисто опровергают кочевничество» [12, с. 128]. Кроме того, ученый отмечает, что кочевым народам не свойственно занятие бортничеством [12, с. 194]. Таким образом, все больше исторических фактов говорит об оседлости народа, о наличии культурных центров, городов и, как следствие этого, – литературы, которая нашла свое отражение в эпических памятниках.

Итак, в эпоху средневековья полностью меняется картина построения мира у многих народов, в том числе и башкир, это отражается не только в его истории, философии, но и в фольклоре, литературе. После нашествия татаро-монгол образуется новое государство с новыми нравственными устоями и кодексом морали. Эпос, как вид литературы, в эпоху средневековья становится более близким к действительности и теряет свои традиционные мифологические и мистические черты. С определенной долей уверенности можно говорить о литературной специфике построения текста и об авторских началах эпического памятника башкирского народа «Идукай и Мурадым». Данные особенности важно учитывать, так как именно с этих эпических произведений берет свое начало башкирская литература.

Библиографический список

1. Галин, С.А. Народной мудрости источник. Толковый словарь башкирского фольклора – Уфа: Китап, 2007.
2. Лосев, А.Ф. Гомер / предисл. А.А. Тахо-Годи. – 2-е изд., испр. – М.: Молодая гвардия, 2006.
3. Зайцев, А.И. Греческая мифология и религия: курс лекций / под ред. Л.Я. Жмудя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Эволюция художественной мысли башкир древности и средневековья. – Уфа: редакционно-издательский центр БГУ, 2008.
5. Антология башкирской литературы, в двух томах. II том. XIX век. – Уфа: Китап, 2007.
6. Бахтин, М.М. Эпос и роман. – СПб.: Азбука, 2000.
7. Аникин, В. П. Теория фольклора. Курс лекций. – М.: КДУ, 2004.
8. Лихачев, Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – Л.: Наука, 1967.
9. Жирмунский, В.М. Фольклор Запада и Востока: Сравнительно-исторические очерки. – М.: ОГИ, 2004.
10. Идельбаев, М.Х. Завещание из древности. – Уфа: Китап, 2007.
11. История Башкортостан с древнейших времен до наших дней: в 2 т. / И.Г. Акманов, Н.М. Кулбахтин, А.З. Асфандияров [и др.]; под ред. И.Г. Акманова. – Уфа: Китап, 2004. – Т. 1.
12. Вахитов, Р.Ш. Под крыло двуглавого орла. – Уфа: Китап, 2007.
13. Идукай и Мурадым / ред. коллегия С.А. Галин, Н.Т. Зарипов, Р.Г. Кузеев [и т.д.]. – Уфа: Китап, 1994.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 821.161.1

У.П. Бичелдей, ученый секретарь Национального музея Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: opei-ool@yandex.ru

ТИБЕТСКИЙ БУДДИЗМ МАХАЯНЫ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: К ИСТОРИИ ПРОНИКНОВЕНИЯ И НАЧАЛА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ТУВИНСКИМИ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКИМИ ВОЗЗРЕНИЯМИ И ТРАДИЦИЯМИ

Статья посвящена взаимодействию буддизма махаяны с добуддийскими верованиями тюрко-монгольских народов Центральной Азии. В ней выделяются некоторые черты этноэкологического мировоззрения тюрков, которые составляют основу древней духовной культуры тувинцев.

Ключевые слова: этнокультурные связи, этноэкологическая культура тюркомонгольских народов, традиционные верования, традиционные культы, буддизм махаяны, тэнгрианство, добуддийские шаманские культы, буддийские культы.

Одной из специфических особенностей культурно-исторического наследия и этногеографического положения Тувы является ее принадлежность к огромному миру буддийской культуры и одновременно – тесные этнокультурные связи с монгольскими народами, а также с Тибетом и другими странами Центральной и Северо-Восточной Азии, где получила широкое распространение северная ветвь буддизма **махаяны** – «Великой Колесницы» Учения Будды. Тува является единственным тюрко-язычным регионом Азиатской России, в котором наряду с тэнгрианством и «шаманизмом» получила распространение своеобразная тибетская форма **махаяны**, называемая также «северным буддизмом» (в отличие от «южного» буддизма **тхеравады**, который, как утверждают махаянисты, является более «ранней», или, иначе, «хинаянской» формой буддизма).

Начало проникновения буддизма в форме так называемого «ламаизма», т.е. тибетского буддизма – Махаяны, в Туву относят к XIII веку, как свидетельствуют археологически выявленные, относящиеся к тому времени буддийские памятники. Однако буддизм утратил здесь свое первоначальное влияние и новая волна его распространения относится к концу

XVI – началу XVII века, когда в государстве Алтын-Ханов он становится официальной религией [1, с. 15].

Догматы и каноны «ламаизма»¹ были труднодоступны для простого народа и поэтому ламы использовали многое из шаманских обрядов и местных культов, особенно – из национальной религии алтайцев, хакасов и тувинцев «Ак Чаян» («Белая Вера») [2], или, иначе, «Бурган Чаян» (тув. «Вера во Всетворящего Бога»), модифицируя их сообразно с духом проповедуемой ими религии.

Вслед за распространением некоторых «ламаистских» представлений (морально-этических норм и правил) как слугам культа, так и мирянам, начинается трудно фиксируемый стихийный процесс сближения религиозных систем. Результатом его является переосмысление некоторых добуддийских культов (тэнгрианских и шаманских) соединение их с буддийскими культами. Так, например, **оваа** (священное место) — стало поклонением не только «ламаистских» божеств, домашние **ээрены**-идолы стали изготавливаться не только шаманом, но и ламой. Произошли определенные модификации и с культом огня, ритуал «кормления» хозяина огня (брызгание жидкости — чаем, молоком, аракой) совершается

теперь не только на огонь, но и на статуэтку Будды, если таковая была [3, с. 60-63].

В случае с тэнгрианством произошла полная или частичная контаминация, т.е. слияние, взаимопереплетение двух равноправных систем, в результате чего образовался довольно целостный синкретический религиозный комплекс, который можно назвать «бурхан-буддизмом» («бурханизм» + буддизм Махаяны). Здесь следует особо подчеркнуть, что имело место именно взаимопроникновение, а не ассимиляция, и поглощение одной системы другой. При этом необходимо иметь в виду, что эти две системы были не только одинаково древними и по своему развитию, но и в историко-генетическом, этнокультурном отношении взаимосвязанными, поскольку они имели одинаковые этноконфессиональные корни.

Практически один и тот же «арийский» этнокультурный субстрат в случае с буддизмом – это северо-индийские ираноязычные арии (недаром первая проповедь исторического Будды Шакьямуни называлась "четыре арийские истины"), а в случае с центральноазиатско-саяноалтайским «бурханизмом» – тэнгрианством восточноевразийские ираноязычные арийские племена саки, массагеты, азы и др., принявшие активное участие в этно- и культурогенезе древних тувинцев и многих других народов Центральной и Северо-Восточной Азии [4, с. 87-91].

Именно благодаря столь тесной контаминации с традиционными верованиями и культурами тувинцев, буддизм махаяны за сравнительно короткий исторический период превращается в подлинно народную религию, которая со временем так органично переплелась с народной культурой, со всеми этноконфессиональными традициями, что воистину стал живой душой народной культуры, одним из ее главных структурообразующих функциональных элементов. Если народную культуру сравнить с живым человеческим организмом, то эту религию можно назвать его сердцем и мозгом одновременно.

Особенно заметной, по мнению Н. В. Абаева, такая неразделенность и внутренняя непротиворечивость, целостная интегральность проявляется именно в буддийских этноконфессиональных традициях [5]. Например, в восточноазиатских странах буддийское философско-психологическое понятие «синь» можно (и нужно) одновременно интерпретировать и как «дух», «душа», и как «сознание», «мысль», вовсе не потому, что в буддизме плохо разработан категориальный аппарат, а именно в силу принципиальных соображений, по которым, в большинстве случаев, эти феномены психической деятельности разделять нельзя. То же самое относится к столь резко разделяемым и противопоставляемым в западноевропейской культуре понятиям «идеальное – материя» и т.д.

Поэтому-то применительно к буддизму нередко встречаются взаимоисключающие понятия и определения – «наука», «религия», «научная религия», «субъективный идеализм», «объективный идеализм», «пантеизм» и др. Хотя к буддийской философии применимы, к каким-то конкретным случаям, все эти дефиниции, следует признать, что главным элементом буддийского комплекса все же является религия, причем как в самом широком понимании этого термина, так и в узкоспециальном [6].

В культурно-историческом регионе Центральной Азии интегративные функции буддизма проявились с особой силой из-за более высокой, по сравнению с некоторыми другими культурами, степени религиозности населения в кочевых цивилизациях (ср. роль ислама в арабо-мусульманской культуре), которая была отмечена многими исследователями именно в данном регионе [7].

При этом консолидирующие и интегративные функции, как показали наши наблюдения, отчетливо проявились не только на уровне локальных этноконфессиональных традиций, имеющих общие историко-генетические корни (например, Бурятия и Монголия), но и на метакультурном метаэтническом уровне, т.е. в целом на уровне данной центрально-

евразийской буддийской цивилизации, всыпавшей в этом регионе интенсивные контакты с другими этноконфессиональными традициями.

Дальнейшее изучение роли мировых религий (буддизм, христианство, ислам), а также архаических верований и культов на этнополитические и этнокультурные процессы в регионе показало мощное и длительное влияние тибетского ареала на духовную культуру монгольских, тюркских и тунгусо-маньчжурских народов Центральной Азии, начиная с древнейших времен и вплоть до настоящего времени. Распространение архаичных верований и культов тибетцев, их взаимодействие с автохтонными культурами других народов (культ гор, вод, неба, земли и т.д.) способствовало формированию единой духовно-культурной метаэтнической общности на всем пространстве региона Центральной Азии еще в добуддийский период [8].

В средневековье особенно важную роль в формировании этой общности сыграл тибетский буддизм («ламаизм»), который интенсивно ассимилировал автохтонные культы, но, тем не менее, сохранял определенную этнокультурную специфику локальных и ареальных вариаций центрально-азиатского культурно-исторического региона. В буддийский период (средние века, Новое и Новейшее время) выделяются три наиболее крупные этнокультурные ареалы, входящие в центрально-азиатскую общность: тибетский, монгольский и тюркоязычный, между которыми шла постоянная борьба за гегемонию, выражавшаяся нередко в борьбе за автокефальный статус той или иной церковной организации [9; 10, с. 3-33].

Так, внутри монголоязычного ареала начиная с XVIII в. выделяется бурятский, который, во-первых, добивается автономии и автокефального статуса от тибетских и монгольских центров, во-вторых, стремится к доминированию среди российских буддистов [11, с. 111-124]. В тюркоязычном культурном ареале, который в сущности можно назвать также тувинско-алтайским, тэнгрианско-бурхан-буддийским (или буддийско-бурханистским, тэнгрианским), основой этноконфессионального ядра все же служит не чисто философский буддизм махаяны, а сугубо национальный синкретический комплекс, в котором можно выделить, по меньшей мере, три главных компонента:

- 1) архаический дошаманский и шаманский;
- 2) бурханистский (тэнгрианский);
- 3) буддийский;

При этом два первых компонента теснее всего были связаны с общепризнанными в мировом религиоведении «популярным» (или «народным») уровнем всей этноконфессиональной традиции, различные структурные элементы и уровни которой образовали сложный культурно-религиозный комплекс, определяемый нами как национальная религия тувинцев, совершенно неправильно называемая в настоящее время в научной литературе «шаманизмом».

Таким образом, экологические культы являлись важным элементом этой комплексной системы, образуя относительно самостоятельный пласт верований и культов, связанных как с почитанием природы в целом, так и с культом отдельных природных объектов и явлений, причем этот пласт вошел в качестве важного структурного элемента в культовые системы и народной религии, и шаманства, и тэнгрианства, и буддизма махаяны, в целом образуя тот культурно-религиозный феномен, который мы определяем как экологическую культуру, состоящую из различных этноэкологических и этноконфессиональных традиций.

¹ Этот термин завычен сознательно, так как он является не правильным термином, поскольку, в действительности, речь идет об одной из североазиатских ветвей школы тибетского буддизма Махаяны «Гелугпа» – «Желтошапочная школа», называвшаяся также в народе «желтой верой», но никак не «ламаизмом»; это по своей сути и форме оскорбительное название выдумали западные, советские и китайские марксистские ученые.

Библиографический список

1. Абаев, Н.В. О роли религии в этнокультурной истории народов Центральной Азии и некоторых проблемах духовно-культурного возрождения Тувы / Н.В. Абаев, Л.К. Хертек, О.М. Хомушку // Круг знания. – Кызыл, 1999. – Вып. 2.
2. См.: Абаев Н.В., Фельдман В.Р., Хертек Л.К. «Тэнгрианство» и «Ак-Чаян» как духовно-культурная основа кочевнической цивилизации тюрко-монгольских народов Саяно-Алтая и Центральной Азии // Социальные процессы в современной Западной Сибири: сборник научных статей. – Горно-Алтайск, РИО «Универ-Принт», 2002.
3. Монгуш, М.В. Ламаизм в Туве. – Кызыл, 1992.
4. Абаев, Н.В. Буддизм и христианство в историко-культурном пространстве России-Евразии // Знание. Понимание. Умение. – М., 2007.
5. См.: Абаев, Н.В. Чань-буддизм и культура психической деятельности в средневековом Китае. – Новосибирск, 1983.
6. Абаев, Н.В. Чань-буддизм и культура психической деятельности в средневековом Китае. – Новосибирск, 1983.
7. См.: Абаева, Л.Л. Модернистские тенденции в современном буддизме (сравнительный анализ) // Методологические аспекты изучения истории духовной культуры Востока. – Улан-Удэ, 1988; Жуковская, Н.Л. Влияние монголо-бурятского шаманства и дошаманских верований на ламаизм // Проблемы этнографии и этнической истории народов Азии. – М.: Наука, 1968; Монгуш, М.В. Ламаизм в Туве. – Кызыл, 1992; Она же. История буддизма в Туве (2-я пол. VI - кон. XX в.). – Новосибирск: Наука, 2001; Хомушку, О.М. Религия в культуре народов Саяно-Алтая: монография. – М.: Издательство РАГС, 2005. и др.
8. См.: Жуковская, Н.Л. Ламаизм и ранние формы религии. – М.: Наука, 1977.
9. См.: Герасимова, К.М. О проблемах исследования традиционной культуры бурят // Буддизм и средневековая культура народов Центральной Азии. – Новосибирск: Наука, 1980.
10. Она же. Традиционные верования тибетцев в культовой системе ламаизма. – Новосибирск: Наука, 1990.
11. Абаева, Л.Л. Культ гор и буддизм в Бурятии (эволюция верований и культов селенгинских бурят). – М., 1992.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 81'42

А.С. Дедюхина, преп. английского языка, г. Екатеринбург, E-mail: dedyukhinaanna@gmail.com

ПРЕДИКАТЫ ПАРТИТИВНОЙ СЕМАНТИКИ КАК СПОСОБ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПАРТИТИВНОГО СМЫСЛА «ЧАСТЬ ВНЕ ЦЕЛОГО» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются отношения части и целого, выраженные предикатами партитивной семантики с когнитивной-дискурсивной точкой зрения. Особое внимание уделяется предикатам партитивной семантики со значением полного разрушения объекта.

Ключевые слова: предикаты партитивной семантики, разрушение, синтаксис, дискурс.

Осмысление мира есть творческий процесс, и проявляется он не только в переживании реальных ситуаций, но и в построении возможных перспектив. Мы соглашаемся с утверждением В.А. Барабанщикова, который пишет, что восприятие порождает новые образы и тем самым «высвобождается от непосредственного влияния действительности» [1, с. 19]. Таким образом, для отношения часть-целое очень важную роль играет прогностическая функция восприятия.

Накопленный опыт позволяет человеку совершать ментальные манипуляции, предвосхищая возможные результаты физического воздействия на объект: деление, ломание, отрывание и т.д. Такое предвидение ситуации с вычленением частей от целого, которое превращается в домысливание вероятного результата при воздействии субъекта на объект, есть сложная когнитивная операция осмысления любого объекта действительности. Принцип внутреннего членения целого на части имеет важное значение как для осмысления целого, так и понимания роли части для целого.

Принцип членения действительности человеческим сознанием является формообразующим элементом когниции и проецируется на любой объект человеческого восприятия и осмысления. Известно, что в основе этих процессов лежат психические процессы анализа и синтеза потока поступающей информации в головной мозг (Е.С. Кубрякова; Г.В. Степанов; Н.К. Рябцева; Е.В. Рахилина и др.). По многочисленным параметрам практического сопоставления частей и целых, что в совокупности и образует сложную вероятностную структуру понятия о партитивных отношениях, которая складывается в сознании людей в непосредственную зависимость от опыта их деятельности.

Для части, находящейся вне пределов целого, отношения часть-целое будем называть частью вне целого. Оно характери-

зуется отделенностью от целого часть, которая состоит из той же материи, что и целое. Вслед за М.В. Никитиным в работе используется термин «партитив» (от лат. *pars, parties* - часть) для обозначения понятия о части и имени этого понятия [3, с. 88].

Цель данной статьи проанализировать особенности функционирования предикатов партитивной группы «разрушения» в русском и английском дискурсах. Материалом для нашего исследования послужили высказывания из «Национального корпуса русского языка» (www.rucorpus.ru) и «Британского национального корпуса» (www.natcorp.ox.ac.uk).

Необходимо отметить, что, основные типы предикатов уже неоднократно получали освещение в лингвистической литературе: изучалось соотношение семантики предиката и его частеречного выражения, разработаны классификации глаголов в соответствии с тем или иным предикатным типом (В.А. Белошапкова, Т.В. Булыгина, Л.М. Васильев, Г.А. Золотова, Н.А. Кобрин, М.В. Никитин, Ю.С. Е.В. Падучева).

Предикаты партитивной семантики являются языковым отражением важнейших философских, логических и языковых категорий части и целого. Они уже рассматривались в работах Э.В. Алексеева, В.М. Алпатов, В.Г. Афанасьева, Р.П. Афанасьевой, А.Л. Баудера, А. Вежбицкой, В.В. Гончаренко, С.В. Киселева, З.А. Макушева, М.В. Никитина, Б.А. Серебренникова, А.Е. Супруна, Р. Якобсона, И. Нагеля, П. Шахтера и др. Репертуар рассматриваемых предикатов партитивной семантики взят из Большого толкового словаря русских глаголов [2, с. 205-212].

В качестве партитивных глаголов мы рассматриваем такие слова, в дефинициях которых содержатся семы «часть» и «целое» в их эксплицитном и имплицитном выражениях. На этой базе лингвистами выделены две оппозиционные группы со значением «становления» и «исчезновения» целостности. В первую группу входят предикаты партитивных отношений

“объединения” и “включения”, во вторую – “разъединения” и “разрушения”.

Рассмотрим вторую группу глаголов и глагольных сочетаний с базовым значением “лишения или устранения целостности”. Ядром исследуемых глагольных сочетаний является лексема – ‘разделить на части’ в русском языке и ‘to become separated into parts или to lose integrity’ в английском языке, которые квалифицируются для всех лексико-семантических групп предикатов «части и целого» как их глубинные идентификаторы, т.е. диагностирующие конструкции, с помощью которых может быть выведено значение любого предиката указанных групп.

Наряду с анализируемыми партитивным отношением, синкретично в дискурсе выражается категория определенности/неопределенности, которая является эксплицитной для артиклевых английского языка и имплицитной метакатегорией в русском языке.

Количественный признак части или частей разделённого целого может быть определённым. Он выражен наличием таких наречий как *посредине, надвое, пополам, наполом, поровну* в русском языке и в английском – *in the middle, into halves, in half, in two, in twain, equally*.

(1) Эти поправки наделают частные фонды и государство равными полномочиями, а значит, более 150 млрд. рублей ежегодных инвестиций придётся **делить поровну**. (Лиза Голикова. Вы старейте - вам зачтется // «Коммерсантъ-Власть», № 12, 2002).

(2) *She held up her axe to ward off a murderously diving spar, and split it in twain.* (The night mayor. Newman, Kim. Sevenoaks: New English Library, 1990).

Лексико-грамматический способ выражения партитивных значений проявляется в том, что значения частичного или полного разрушения объекта передаются с помощью видовых значений глагола, а также могут передаваться способами глагольного действия со стороны его количественных характеристик. В соответствии с этим выделяются две группы глаголов – глаголы совершенного и несовершенного вида: *расколоть – колоть; распилить – пилить; разгрызть – грызть*. Глаголы совершенного вида имплицитно идею полного разрушения объекта:

(3) *Вошла в живот, перебила вену, скользнула по окружности тазовой кости и ударила в крестец, раздробив его на осколки.* (Владислав Отрошенко. Эссе из книги «Тайная история творений» // «Октябрь», № 12, 2001).

(4) *Главный орган конструирования другой реальности — жёсткие челюсти интеллектуальной рефлексии — порой способен творить чудеса: дробить и перемалывать любой абсурд и таким образом принимать его.* (Павел Кузнецов. Русский Феникс, или Что такое философия в России // «Звезда», № 5, 2001).

(5) *Поэтому однажды все подумали, что он погиб, утонул, что его разгрызли на части акулы, и маленькой тогда Мине было почему-то особенно жаль белой капитанской фуражки и золотых на дутых пуговицах якорей.* (Тамара Орлова. Ловушка для ящериц // «Октябрь», 2003).

(6) *Поворачиваюсь к нему, когда он грызет корочку хлеба.* (Юрий Петкевич. Бессонница (2003) // «Октябрь», 2002).

В английском языке наблюдается наличие у партитивных предикатов – их конверсивных пар: *to destroy - to be/become destroyed; to smash-to become smashed; to split – to become split; to disunite – to become disunited*.

Полное разрушение с образованием двух неравных частей передает приставочный формант *пере-*: *переохлаждать, перекусывать, перемалывать, перепиливать, перерезать, перерубать*.

(7) *Раз пять за ночь Никита вскакивал, бегал на канал — смотреть, не угнали ли катер — свободно могли перепилить цепь или открыть замок.* (Валерий Попов. Свободное плавание // «Звезда», 2003).

По доступным нам источникам партитивный смысл часть вне целого в английском языке передается с помощью предикатов партитивной семантики с предлогом *off* или *out*: *pair off, break off, partition off, dole out, share out, parcel out*:

(8) *Inside, the headmaster's room is partitioned off at one end of the building.* (Mathematics, teachers and children. Pimm, David. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton Ltd, 1988).

(9) *Thatcher also used to parcel out jobs to representatives of different interest groups in the party.* (New Statesman and Society. London: Foundation House, 1992).

Рассмотрим синтаксический способ выражения партитивных отношений со значением “полного разрушения” объекта. Употребление предикатов партитивной семантики с такими наречиями или наречными выражениями, как *в порошок, в щепки, в клочья, в пыль, в песчинки, в пепел, в золу, вдребезги, на лошутки* в русском языке и *in dust, in pieces, into pieces, into powder, to smash into smithereens, into ashes, tear to shreds / tatters, fully, in full, completely* в английском языке свидетельствуют о полном разрушении целостности с образованием множества неопределённых частей.

(10) *Как Солженицын мог думать о спасении того самого государства, которое перетерло, перетолкло в пыль его молодость?* (Александр Архангельский. 1962. Послание к Тимофею (2006)).

(11) *He wanted to smash everything about him into smithereens, but he managed with iron self-will to control himself.* (The killing frost. Hayden, Thomas. London: Random Century Group, 1991).

В отличие от лексико-грамматического и морфологического способов, где и количество, и считаемые объекты передаются одной словоформой, при синтаксическом способе количественное значение выражается одним словом, а считаемые части – другим, то есть этот способ передает раздельное представление количества и качества при одновременном их единстве.

Важным в семантике предикатов партитивного отношения являются параметры качественной и количественной характеристики их аргументов. Количественная определённость или неопределённость, дискретность или недискретность, а также качественные характеристики организации целого в системную или несистемную множественность, выявляют самые разнообразные виды отношений, проявляющиеся в предикатах этого типа.

Анализ предикатов отношения целое=>часть, показывает, что нередко в них выражен только аргумент часть, в то время как второй аргумент отношения целое представлен имплицитно. Примечательно, что именно этот аргумент получает дополнительную экспликацию во фразах типа *разламывать на куски, разобрать по кирпичику, собрать по кирпичику, перераспределить по стадиям, раскладывать по полочкам, to separate into parts, to reduce to pieces, to split into two*, так как наиболее существенным является способ представления результата как изменения состояния целого и проявления новых характеристик отношения целого- части:

(12) — *Хорош строитель, который разбирает по кирпичику созданное им здание, чтобы из этого же материала воздвигнуть где-то другое.* (Анатолий Алексин. Действующие лица и исполнители (1975)).

Предложения с предикатами партитивной семантики разделения могут приобретать денотативную соотнесенность, если в предложениях функционируют конкретизаторы.

Во-первых, при описании целого как некой организации определенного сообщества людей:

(13) *Если вместо партсписка выставить список “блока коммунистов и беспартийных”, будущую фракцию легко будет распилить надвое.* (Анатолий Костюков. Коммунисты еще раз простили патриотов // “Независимая газета”, 2003).

(14) *Divide the party players into pairs of roughly equal sizes and tie the right leg of one to the left leg of the other.* (Colin the Clown's party book. Francome, Colin. Hemel Hempstead, Herts: Argus Books, 1990).

Во-вторых, при описании целого, представляющего собой некий материальный предмет, являющийся результатом деятельности человека:

(15) *Девушки к приезду жениха ломали побольше игло-лок, собирали пустые тюрички, раскладывали вышитые кисты и просили жениха заплатить им за работу.* (Свадьба тюменских старожилов // "Народное творчество", 2004.10.18).

(16) *He told the driver to stop as the bridge was going to collapse.* (Railway ghosts and phantoms. Herbert, W B. Newton Abbot, Devon: David & Charles Publishers plc, 1992).

В-третьих, при описании целого как административной и географической единицы:

(17) *Немецкая атака - туманна и непостижима: то свет в ключья Украину, США, Израиль и Австрию, то спотыкается о Финляндию и Уэльс.* (Дмитрий Навоша. Кина не будет. Будет Кан. Представление участников чемпионата мира. Группа "Е" // "Известия", 2002.05.24).

(18) *If the Mujahideen divide up the country among themselves it is likely that the big divide would be along these mountains, which would then become the new division between Central Asia and the Indian sub-continent.* (The Daily Telegraph plc, 1992).

В-четвертых, при описании состава вещества, строения материального объекта или живой субстанции:

(19) *С помощью нового оборудования кровь расщепляется на эритроциты и плазму.* (Дуня Смирнова. Кровь // "Столица", 1997.08.26).

(20) *A more fundamental example concerns our brains, which are made of nerve cells which do not divide when we are adult.* (The problems of biology. Maynard Smith, John. Oxford: Oxford University Press, 1989).

Подводя итог, необходимо отметить, что особенности функционирования исследуемых партитивных предикатов определяются их семантикой: они обладают более обобщенным и абстрактным значением, не ограниченной сферой использования в речи. Во всех этих предложениях целое представлено как некое обобщающее понятие. Таким образом, можно с достаточной уверенностью сказать, что важным в семантике предикатов партитивного отношения являются параметры качественной и количественной характеристики их аргументов. Количественная определенность или неопределенность, дискретность или недискретность, а также качественные характеристики организации "целого" в системную или несистемную множественность, выявляют самые разнообразные виды отношений, проявляющиеся в предикатах этого типа.

Анализ способов выражения партитивного смысла "часть вне целого" в сопоставляемых языках показывает, что его репрезентация происходит на всех языковых уровнях. Однако, как свидетельствует материал, партитивное значение "часть вне целого" выражается на словообразовательном уровне в русском языке (приставками *рас-*, *пере-* и др.), тогда как в английском языке для манифестации этого значения используются предлоги *off* и *out*, что естественно обусловлено типологическими различиями в языках.

Библиографический список

1. Барабанщиков, В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. - М.: Когито-Центр, 2006.
2. Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. (Фундаментальные словари).
3. Никитин, М.В. Основы лингвистической теории значения. - М.: Высшая школа, 1988.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 72.034 ББК 85.113 (3/8)

С. Л. Дмитриева, ст. преподаватель КГУКИ, г. Краснодар, соискатель СПб ГАИЖСА им. И.Е. Репина, г. Санкт-Петербург. E-mail: sveta.italy@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРИЁМОВ РЕШЕНИЯ КУПОЛЬНЫХ СТРУКТУР В АРХИТЕКТУРЕ КУЛЬТОВЫХ СООРУЖЕНИЙ ИТАЛИИ ЭПОХИ РЕНЕССАНСА

В статье анализируется развитие приёмов решения церковных куполов в итальянском зодчестве эпохи Ренессанса. Автор предлагает принципиально новый подход к исследованию стилизованных закономерностей архитектуры с использованием метода «эволюционного ряда».

Ключевые слова: эпоха Ренессанса, итальянская архитектура, церковные купола, развитие архитектурных приёмов, метод «эволюционного ряда».

Одна из важнейших проблем в архитектуре церковных зданий Италии эпохи Ренессанса была связана с появлением и развитием купольных конструкций. Эта проблема стояла остро и при проектировании базиликальных храмов, в которых под куполом происходили все наиболее важные процессы литургического действия, и в центрических церквях. Проследить эволюцию приёмов решения купольных структур в зодчестве итальянского Ренессанса представляется важной задачей для исследователя, поскольку это позволило бы с большей ясностью представить развитие архитектурной мысли эпохи в целом. Для изучения развития приёмов решения купольных структур автор статьи предлагает метод построения «эволюционного ряда». В таких областях знания, как биология, геология, социология и др. понятие «эволюционный ряд» уже давно существует и введено в практику научного обихода. В изучении архитектуры этот термин ранее не применялся и поэтому требует разъяснения. Эволюционный ряд в архитек-

туре – это развивающаяся во времени последовательность отдельных приёмов организации архитектурной формы, наглядно иллюстрирующая диалектику непрерывных изменений, которые неизбежно приводят к преобразованию целого. Специфичность метода исследования с помощью выстраивания эволюционных цепочек состоит в том, что «эволюционный ряд» как один из способов классификации определенных признаков, является продуктом деятельности сознания исследователя-наблюдателя. То есть «эволюционный ряд» в любой области знания, в данном случае применительно к исследованию архитектуры, – явление субъективное, хоть и состоящее из примеров объективной реальности, и поэтому исследователю принадлежит свобода выбора типологических форм, которые будут являться основой выстраивания эволюционных цепочек. Также от выбора исследователя полностью зависит то, какие компоненты (звенья) ряда будут в нем присутствовать. Это могут быть планы сооружений, взятые целиком, а

могут быть планы отдельных капелл, если речь идет о культовом сооружении. Элементами эволюционного ряда могут быть развивающиеся во времени приемы организации внутреннего пространства здания, способы решения композиции фасада, а также модули общего пропорционального строя. Обязательным условием является то, чтобы эти элементы обладали определенной общностью, позволяющей объединить их в отдельные группы-цепочки. Актуальность метода построения «эволюционного ряда» в исследовании закономерностей архитектурного стиля заключается в возможности фиксации поэтапного развития определенных приёмов в зодчестве от момента их зарождения до момента полной трансформации. В нашем случае звеньями «эволюционного ряда» будут примеры различного решения купольных структур, взятые в хронологической последовательности.

Первым зодчим, столкнувшимся с проблемой возведения купола над средокрестием храма, был Филиппо Брунеллески, которому предстояло воплотить в жизнь то, что было задумано его предшественником, Арнольфо ди Камбио. В период с 1420 до 1432 гг. Брунеллески был занят возведением знаменитого купола собора Санта Мария дель Фьоре во Флоренции, пролёт которого достигал 42 с лишним метров при высоте 107 метров. Сооружение купола, по своим размерам лишь немного уступающего куполу Пантеона, ставило перед строителями огромные технические сложности, ибо они должны были возвести купол не на круглом, а на восьмигранном барабане. В поразительной смелости предложения Брунеллески соорудить купол без лесов, лишь со вспомогательными кружалами, проявились его недюжинные инженерно-технические способности. В этой работе Брунеллески использовал некоторые конструктивные традиции готической архитектуры: вытянутые пропорции купола, образующие в поперечном срезе форму готической стрельчатой арки, которые позволили уменьшить силу распора. Восьмигранное деление купола с опорой на восьмигранный же барабан – традиция итальянского Проторенессанса. Применение наружных и внутренних рёбер в конструкции купола – прямое продолжение и развитие принципа готической нервюрно-каркасной системы. Восемь выложенных из белого камня рёбер купола, сходящихся под фонарём, чётко читаются на фоне яркой по цвету черепицы покрытия. В то же время изобретённая Брунеллески конструкция из двух оболочек с применением радиальных рёбер, связанных между собой шестью горизонтальными кольцами из камней, скреплённых арматурой из оцинкованного железа, явилась поистине гениальным техническим новшеством, предвосхитившим те приёмы конструирования оболочечных куполов и сводов, которые будут реализованы в XX столетии применением железобетона.

Ещё об одном важном значении этого купола пишет В.Г. Лисовский: «Благодаря его сооружению существенно преобразованным оказалось внутреннее пространство храма: динамика горизонтального развития нефов базилики сменилась в восточной части здания ощущением монументального покоя, рождаемым колоссальным статичным объёмом, сконцентрированным под куполом. Так впервые в подобных масштабах в архитектуре Возрождения была на практике реализована идея центрально-купольной композиции» [1, с. 227-228]. Только к концу эпохи Возрождения в архитектуре Италии появиться купол, создание которого потребует таланта и инженерно-технического мастерства, сравнимых с дарованием Брунеллески, это будет купол собора Св. Петра в Риме Микеланджело. Но, прежде чем, этот купол появится, итальянское зодчество шаг за шагом будет накапливать опыт возведения церковных куполов, и чуть ли не каждые 7-10 лет будут появляться новаторские предложения относительно интерьера и экстерьера купола.

Богатейший опыт, полученный Брунеллески в работе над куполом Санта Мария дель Фьоре, пригодился ему при создании куполов гораздо более скромных размеров. Купол Старой Сакристии церкви Сан Лоренцо во Флоренции, начатой в 1421 году, – это первый в архитектуре итальянского Ренессанса пример возрождения византийской системы купо-

ла на парусах над квадратным в плане помещением. Для перекрытия подкупольного пространства Ф. Брунеллески использовал сомкнутый нервюрный свод на парусах и тонкие подпружные арки, несомые стеной. Внутренняя поверхность купола представляет собой систему в виде радиально-расположенных криволинейных лотков, разделённых рёбрами, отчего купол получил название «зонтичный». Каждый из этих лотков – это отрезок поверхности двоякой кривизны: такая поверхность является как бы результатом движения криволинейной образующей вдоль криволинейной направляющей. Направляющие сходятся к центру, и в соответствии с этим ширина отрезка образующей уменьшается от краёв купола к его центру. Этот купол можно рассматривать как дальнейшее развитие того принципа, который был реализован Брунеллески в куполе собора Санта Мария дель Фьоре, представляющий собой восьмигранный сомкнутый свод, опирающийся на восьмигранное же основание, тогда как свод Старой Сакристии опирается на круглое в плане основание, поэтому он и может быть назван куполом. При использовании византийской системы парусов, Брунеллески наделяет своё сооружение той лёгкостью и воздушностью, которые так далеки от суровости и монументальности византийских построек, что происходит благодаря ребристости купола, использованию круглых люкарн и цветовой гамме в отделке.

Зонтичные купола, генетически восходящие к куполу Старой Сакристии, станут чрезвычайно популярны в итальянском зодчестве на протяжении всего Раннего Ренессанса. Решение купола Капеллы Пацци во Флоренции, начатой по замыслу Брунеллески в 1430 году, является почти полным повторением купола Старой Сакристии, но с тем различием, что снаружи этот купол получил традиционное для своего времени коническое покрытие, опирающееся на круглый барабан с люкарнами и увенчанное изящным фонарём.

Следующим шагом в развитии купольных структур можно считать предложения Л.Б. Альберти, неутомимого новатора в зодчестве кватроченто. К сожалению, многие его замыслы остались нереализованными, но, тем не менее, они должны рассматриваться как выражение творческих и конструктивных поисков эпохи. Его проект для «храма-мавзолея Малатесты», в который должна была превратиться старая церковь Сан Франческо в Римини (начата в 1450 г.) предполагал сооружение нового хора в виде купольной ротонды. Эта идея не получила практического воплощения, но судить о грандиозности и новаторстве замысла Альберти можно по медали, выполненной Маттео де Паста. На медали виден венчающий здание мощный купол, как будто парящий над всем сооружением. Смелая новизна решения этого купола в том, что Альберти отказывается от готической стрельчатости, свойственной куполам более раннего времени, а также использует круглый, а не многогранный в плане барабан. Этот нереализованный проект именно благодаря куполу в максимальной степени выражал главную идею Альберти-архитектора – «достоинство». В.Е. Быков справедливо замечает: «Достоинство» (*dignitas*) как выражение величия было девизом Альберти и самой характерной чертой его произведений. В середине XV в. богатым и знатным заказчиком Альберти больше импонировала эта черта. Архитектура Брунеллеско – утончённая, свободная от грузной монументальности – их уже не удовлетворяла» [2, с. 90].

На сохранившемся эскизном наброске Альберти, изображающем церковь Сан Себастьяно в Мантуе, начатой в 1460 году, также виден купол, перекрывающий квадратное в плане здание с выступающими в наружное пространство ветвями греческого креста. В этом сооружении наметилась тенденция к пирамидально-ступенчатому построению внутреннего пространства и объёма здания, что найдёт продолжение на рубеже XV и XVI веков в постройках Браманте и архитектурных набросках Леонардо.

На практике архитекторы Раннего Ренессанса в строительстве куполов придерживались традиции Брунеллески, но при этом шаг за шагом развивали приёмы, использованные им в строительстве куполов Старой Сакристии и Капеллы Пацци.

Архитектор Микелоццо, возводя купол над Часовней Портинари в церкви Сант Эусторджио в Милане (начата в 1462 г.), явно берёт на вооружение приёмы Брунеллески. Он использует зонтичный купол над квадратным в плане помещением, который по своим конструктивным особенностям очень близок куполам Старой Сакристии и Капеллы Пацци. Но есть одно весьма существенное отличие, которое может рассматриваться как шаг вперёд в эволюции купольных структур. Между куполом и парусами в вышеуказанных проектах Брунеллески существовал лишь антаблемент, тогда как между куполом и парусами в Часовне Портинари сооружён довольно массивный барабан с антаблементом. В этом заключается принципиальное отличие от конструкции византийских сводов на парусах. Благодаря этому приёму, в общем композиционном строе Часовни усилилось ощущение стройности и лёгкости. При этом снаружи купол получил традиционное коническое покрытие.

Подобное решение демонстрирует проект Джулиано да Сангалло для церкви Мадонна делле Карчери в Прато, начатой в 1485 г. Здание в форме равностороннего греческого креста перекрыто над средокрестием зонтичным куполом на парусах, аналогичным куполам Брунеллески и Микелоццо. Здесь также как и в Часовне Портинари зодчий использует промежуточное звено между куполом и парусами в виде барабана, что было сделано с учётом восприятия наружного объёма и силуэта церкви при довольно выразительных выступах ветвей креста. Изнутри барабан дополнен вертикальными вставками и балюстрадой, что зрительно способствует более органичной связи купола и парусов, чего явно не хватает в проекте Микелоццо для Часовни Портинари.

Франческо ди Джорджо Мартини, известный как живописец, скульптор, архитектор, теоретик и инженер, который, будучи в Милане, встречался во время экспертизы по строительству собора с Леонардо да Винчи, в проекте купола церкви Санта Мария дель Кальчинайо близ Кортонь (начата в 1485 г.) выступил с новаторскими идеями. Купол церкви, с довольно высокой «готической» стрелой подъёма, опирается на восьмигранный барабан, углы которого снаружи «схвачены» ордером в виде пилястр. В гранях барабана прорезаны не круглые люкарны, а прямоугольные окна в ордере обрамлении с треугольными сандриками. Такие приёмы наружной обработки барабана вносят новую ноту в пластическое решение купола и предвосхищают появление ордера в отделке купола и барабана как обязательных деталей. Ордерную тему в интерьере купола поддерживают пилястры, переходящие со стены на стену, что заставляет вспомнить приёмы Брунеллески в интерьерах Старой Сакристии и Капеллы Пацци. Уроженец Сиены, и, вероятно, поэтому приверженец тосканских традиций в зодчестве, Мартини следует за Брунеллески и в цветовом решении интерьера купола, основанном на контрастном сочетании белых стен и тёмных ордерных деталей.

Необычайный интерес в процессе развития купольных структур в итальянском зодчестве периода Ренессанса представляют архитектурные эскизы купольных храмов Леонардо да Винчи, показывающие удивительное богатство его творческой фантазии, его великолепное композиционное мастерство. В возникшей в конце XV века концепции итальянского «неовизантизма» наброски купольных храмов Леонардо приобретают особое значение. Известно, что в 1500 году Леонардо да Винчи предпринял поездку в Венецию. Надо полагать, что собор Сан Марко - великое создание византийских мастеров - не оставил его равнодушным. Проявление чрезвычайного интереса Леонардо к наброскам многокупольных храмов, вероятно, можно объяснить именно впечатлением от поездки в Венецию и знакомством с собором Сан Марко.

В бумагах Леонардо весьма любопытен тот набросок девятиглавого круглого храма, в котором центральный объём, перекрытый куполом, окружён венцом из восьми капелл. Интересно, что каждая из восьми капелл трактована как небольшой византийский крестово-купольный храм с тремя апсидами. Сложная и удивительно гармоничная по пропорциям композиция складывается в пирамидальный объём, в котором

отдельные элементы и общее целое находятся в необходимом соподчинении. В этом рисунке можно увидеть, что Леонардо предполагал наличие ордерных элементов в обработке барабана купола.

Есть в эскизах Леонардо рисунок, в котором прямо повторяется византийский тип крестово-купольных храмов с применением системы подпружных арок. Малые купола, окружающие центральный столп и поставленные в углах квадрата основания, делают храм очень похожим на композиции русских пятиглавых церквей. Барабаны центрального купола и малых главок обработаны при этом ордере.

Тот эскиз, в котором к центрическому пятиглавому объёму приставлена длинная трёхнефная часть, очень похож на то, что произойдёт в конечном итоге с собором Св. Петра в Риме уже в эпоху барокко (правда, строители собора Св. Петра ограничились возведением только двух малых куполов вместо первоначально задуманных четырёх). По меткой характеристике Б.П. Михайлова, Леонардо да Винчи «явно проявляет свои могучие творческие силы в композиции центрических купольных зданий... Не имея достаточно письменных документов о работах Браманте, мы можем по композициям Леонардо проследить за развитием творческой мысли зодчих того времени, стремившихся подхватить и развить традицию создания центрических купольных зданий. Поэтому архитектурные эскизы Леонардо являются историческим свидетельством исключительной ценности» [3, с. 49-50].

Композиционные идеи, которые разрабатывал Леонардо в своих эскизах, находят прямую параллель в творческой практике его современников. Наиболее полно идеи Леонардо относительно центрических купольных зданий выразились в сооружении церкви Санта Мария делла Консоляционе в Тоди (начата в 1508 г.), возведённой по проекту местного мастера Колы да Капраролы. Церковь, имеющая в плане тетраконх, увенчана стройным куполом, покоящемся на круглом барабане. В композиции этой церкви поражает и гармония пропорциональных соотношений частей и целого, и красота общего силуэта, и единство в пластической обработке купола, барабана и фасадов. По отношению к этому сооружению в полной мере применимы слова Альберти: «Красота есть строгая соразмерная гармония всех частей, объединяемых тем, чему они принадлежат, - такая, что ни прибавить, ни убавить, ни изменить ничего нельзя, не сделав хуже» [4, с. 6]. В наружном убранстве храма отчётливо присутствует тема ордера: пилястры охватывают углы граней четырёх апсид и «опоясывают» барабан. Ритм расположения пилястр совпадает с ритмом рёбер в конхах апсид и в куполе. Важным новшеством является мотив парных пилястр барабана, поставленных в простенках между прямоугольными окнами. Окна с треугольными и лучковыми сандриками чередуются с полукруглыми нишами. Все эти детали в значительной степени обогащают пластическое решение барабана. Начиная с этого времени, подобные приёмы прочно войдут в арсенал художественных средств итальянского церковного зодчества.

Сравнительно небольшая по размерам одноглавая церковь Санта Мария ди Лорето в Риме, начатая в 1508 году, - первое произведение архитектора Антонио да Сангалло Младшего в Риме - отличается укрупнёнными пропорциями в членениях барабана и купола. В обработке восьмигранного барабана обращает на себя внимание мотив пилястр, применённых весьма необычно: одной широкой пилястрой охватываются углы барабана, а две других пилястры как бы фланкируют угол, в результате чего образуется «утроение» этих элементов. На фоне стен из красного кирпича пилястры из белого камня смотрятся сильными цветовыми и пластическими акцентами. Дополнение восьмигранной креpidомы с выразительными контрфорсами, поддерживающими купол, окон и ниш в гранях барабана, круглых люкарн в куполе и сложного по композиции фонаря создают динамичную пластику архитектурных членений, наделённых почти «предбарочным» характером.

Принципиально новое решение в оформлении барабана купола предлагает великий Браманте. Приступив по поручению Папы Юлия II в 1503 году к проектированию собора Св. Петра в Риме, он задумывает окружить купол колоннадой, повторяющей принцип античного храма-толоса. Реализовать такую идею в этом проекте не удалось, но всё же Браманте получил возможность развить эту тему при создании маленькой часовни монастыря Сан Пьетро ин Монторио в Риме (начата в 1502 г.). Часовня, названная Темпьетто, явилась совершеннейшим образцом монокупольного культового сооружения, воплотив в своих формах творческие искания многих поколений итальянских зодчих в области проектирования центральных храмов. Барабан и в верхней, и в нижней части декорирован нишами и пилястрами, ритмически соответствующими друг другу и рёбрам купола. Удивительная найденность пропорций каждого элемента и общего решения в этом сооружении сродни гармонии в архитектуре церкви Санта Мария делла Консоляционе. А.И. Опочинская справедливо замечает: «Архитектура Темпьетто настолько проникнута духом античности, что Палладио счёл нужным описать его в своей четвёртой книге, среди древнеримских храмов» [5, с. 128].

В проекте церкви Мадонны ди Кампани в Вероне, начатой в 1559 г., сказалось известное влияние композиции Темпьетто. Её создатель, архитектор М. Санмикели задумал создание круглого в плане монокупольного храма, во внешнем убранстве которого главную роль играет ордер. Структура этой церкви демонстрирует дальнейшее развитие приёмов решения купола и барабана, так как главным лейтмотивом композиции здесь становится пояс ордерной аркады, охватывающий барабан в его центральной части. В нижней части, где использованы колонны, поддерживающие перекрытие, тема ордера находит своё продолжение. Эта церковь, созданная уже в период позднего Ренессанса, простотой и ясностью своего решения, принадлежит стилистике высокого Ренессанса.

Вершиной развития композиционных приёмов в разработке купольных структур в период Ренессанса явилось венчание собора Св. Петра в Риме, купол с пролётом в 42,5 метра, вознёсшийся на высоту 123,4 метра. Созданный по проекту Микеланджело (разработка проекта в 1546 г.) «купол с его профилем вызывает напряжённость в сторону трансцендентности и есть дыхание вселенной. Микеланджело спроектировал его таким огромным, «чтобы обнять все христианские

народы» [6, с. 17]. Купол задумывался из трёх оболочек и более пологим, но после смерти Микеланджело Джакомо делла Порта, руководивший работами, оставил две оболочки и повысил стрелу подъёма, что не испортило впечатления грандиозности этого сооружения. Как во всех архитектурных работах Микеланджело, в каждой детали этого купола ощущается мощная скульптурная пластика, рождённая талантом величайшего в эту эпоху ваятеля. В обработке барабана этого купола впервые в истории итальянского зодчества использованы трёхчетвертные парные колонны коринфского ордера, поддерживающие сильно выступающие вонне раскреповки с классическим антаблементом. Ритм расположения колонн соответствует ритму рёбер-гуртов, сходящихся в вершине купола под фонарём, обработанным также парными колоннами. Между колоннами барабана в простенках прорезаны довольно большие окна с лучковыми и треугольными сильно профилированными сандриками. Обращают на себя внимание раскреповки крепидомы, чередующиеся с декоративными вставками из гирлянд и флоральных мотивов. В самом куполе между его рёбрами Микеланджело применяет сложную систему из трёх ярусов окон различной формы: внизу помещаются прямоугольные с треугольными и полукруглыми раскрепованными фронтонами; выше – овальные в барочном по рисунку обрамлении, напоминающем по форме раковину; и в самом верху – простые круглые люкарны. Многообразие использованных элементов сродни композициям барокко, что и ляжет в основу принципов оформления барабана и купола в итальянском зодчестве XVII века. В.Г. Лисовский пишет: «При строительстве купола применялись подмости примерно той же системы, какую Брунеллески в своё время предложил для флорентийского купола. Таким образом, можно признать, что начало и конец эпохи Возрождения в Италии отмечены возведением двух самых крупных после Пантеона куполов, в конструкции, методах возведения, форме, художественном и градостроительном значении которых немало общего» [7, с. 417]. Так, от купола Санта Мария дель Фьоре во Флоренции к куполу собора Св. Петра в Риме протянулся «эволюционный ряд», иллюстрирующий шаг за шагом процесс постепенного и неуклонного усложнения композиционных приёмов решения купольных структур в церковном зодчестве эпохи Ренессанса. Предложенный автором статьи метод выстраивания «эволюционного ряда» позволил в полной мере проследить развитие этого процесса.

Библиографический список

1. Лисовский, В.Г. Архитектура эпохи Возрождения. Италия. - СПб.: Азбука-классика, 2007.
2. Быков, В.Е. Всеобщая история архитектуры: в 12 т. / гл. ред. Н.Д. Колли. – М.: Издательство литературы по строительству, 1967. - Т. 5.
3. Михайлов, Б.П. Леонардо да Винчи архитектор. - М.: Государственное издательство литературы по строительству и архитектуре, 1952.
4. Леон Баттиста Альберти: сб. ст. / отв. ред. В.Н. Лазарев. – М.: Наука, 1977.
5. Опочинская, А.И. Рим. - М.: Искусство, 1994.
6. Петросилло, Орацио. Град Ватикан. – Ватикан: EDIZIONI MUSEI VATICANI, 2008.
7. Лисовский, В.Г. Архитектура эпохи Возрождения. Италия. - СПб.: Азбука-классика, 2007.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 811.512.133

Г.М. Исмаилов, асп. АН РУз, г. Ташкент, E-mail: gulom82@yahoo.com

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАНСТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ В УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья раскрывает содержание понятия транстерминологизации достаточно самостоятельной системы в терминологии как в функциональном так в структурном планах, теснейшим образом связанная с общеупотребительной лексикой. В транстерминологизации и взаимобогащении терминосистем активно участвуют тропы: метафора, метонимия и функциональность. Эти тропы являются одним из основных способов обогащения терминологических систем.

Ключевые слова: термин, терминологическое образование, транслитерация, лингвистическая специализация, семантическая модуляция, семантическая деривация, метафора, метонимия, функциональность.

В настоящее время семантический способ терминологического образования сохраняет свою актуальность и высокую продуктивность. Введение и использование основного фонда собственных терминов – это одна из отличительных черт научно-технической терминологии. Другая, не менее существенная черта этой функционально-речевой разновидности выражается в постоянном отборе, заимствовании и обособлении терминов одной терминологической системы в другую терминологическую систему. Иначе говоря, происходит взаимообмен терминов различных терминологических систем. Эта преамбула подтверждена фактами узбекской научно-технической терминологии.

Поэтому развитие терминологии неизбежно сопутствует развитию научной мысли, так как ни одна система знаний не может быть изложена вне языка. В связи с развитием науки открываются новые явления, свойства, понятия, и они требуют своих номинаций, базой для которых могут служить уже существующие языковые единицы (как терминологические, так и общелитературные). Семантической трансформации терминов способствует такой объективный фактор, как интеграция наук. При этом одно и то же слово начинает функционировать в различных терминологических системах. Рассматривая процесс обусловления терминов по семантическому способу, мы основываемся не только на различительных признаках термина и общеупотребительного слова, но и на общих, объединяющих признаках, так как результаты новейших исследований в области терминоведения показывают, что терминологию и обычную лексику нельзя четко разграничить, поскольку термин и общеупотребительное слово тесно связаны во многих аспектах (транслитерация, детерминация и т.д.).

Собранный нами материал показывает, что семантические изменения общенациональной лексики в процессе терминологического образования появляются «лингвистической специализацией, семантической модуляцией и семантической деривацией» [2, на сайт]. В лингвистической специализации слова употребляются без изменения его семантической структуры. А семантическая деривация приводит к образованию омонимов. В обогащении и взаимообогащении терминологических систем главную роль играет семантическая модуляция. В терминологии этот процесс называется «транслитерацией» [4, с. 194]. Это включает в себя метафору, метонимию и функциональность. Среди них метафора более распространённый троп. Многие исследователи говорят, что при семантическом способе образования новых терминов (транслитерация) участвуют только метафора и метонимия, а перенос термина по функциональности они не учитывают.

Семантическое переосмысление является одним из источников восполнения «недостающего звена» словообразовательных средств для выражения различных понятий окружающего нас мира. По этой причине между терминологическими системами происходит взаимообмен терминами для выражения тех или иных понятий.

Факты утверждают, что во многих языках метафоризации подлежат многие лексико-семантические (тематические) группы лексем и терминов. Метафора (греч. *Μεταφορά* – перенесение) – вид тропа, в основе которого лежит ассоциация по сходству или по аналогии. Явно, что в номинации явления (обусловлении транслитерации) определенную роль играет принцип сходства метафоры. Эти факторы показывают, что «метафора получается по объективному и субъективному сходству» [3, с. 153-172]. В исследованиях по литературоведению и лингвистике даются разные описания, подходящие во всех отношениях: логическом, психологическом, формальном и семантическом. Из вышесказанного можно сделать вывод, что основное смысл заключается в отличительных аспектах между метафорой и обыкновенной аналогией, и их количественных компонентов. С этой точки зрения, обыкновенная аналогия состоит из трех или двух ком-

понентов. Например: *Каримжон шердай кучли* (Каримжан сильный как лев). Здесь трехкомпонентная аналогия. Каримжан уподобляется льву, его сильным признакам. Если говорить, *Каримжон шердай* (Каримжан как лев) то это будет двухкомпонентный признак. Здесь разбирающийся признак – сила при слове «лев». Если мы используем *шер* (лев) вместо слова «Каримжан» появляется метафора. Видно, что отличительный признак между метафорой и обыкновенной аналогией – количество их компонентов.

На основе материалов узбекского языка нами выявлено, что в большей степени метафоризируются анатомические термины. Так, одни и те же зоологические и анатомические термины могут преобразовываться в термины географических и технических терминологических систем. Обратимся к примерам.

baqa зоол. (узб.) «лягушка» (рус.) – *baqa* тех. «одна из деталей мельничного жёрнова».

til anat. (узб.) «язык» (рус.) – *til* воен. «пленный, от которого можно добыть нужные сведения»; *til* тех. «язычок, стержень, собачка (в различных механизмах)».

burun anat. (узб.) «нос» (рус.) – *burun* геогр. «мыс».

qo'tliq anat. (узб.) «подмышки» (рус.) – *qo'tliq* геогр. «залив».

oyoq anat. (узб.) «нога, ножка» (рус.) – *oyoq* разг. «ножка различных предметов»; *oyoq* геогр. «устье, низовье реки».

Переход какого-либо термина из одной отрасли в другую можно подтвердить следующими примерами: *cho'mich* (узб.) «половник» (рус.) – *cho'mich* тех. «ковш экскаватора»; *ildiz* бот. «корень растения» – *ildiz* мат. «радикал, корень» – *ildiz* anat. «корень зуба».

В узбекском языке также встречаются многочисленные транслитерации, которые преобразуются в метонимические. Метонимия (греч. *Μετωνομία* – переименование) – обычно определяется как вид тропа, в основе которого лежит ассоциация по смежности, тогда как метафора основывается на *сравнении* или *аналогии* таких предметов, которые реально между собой не связаны, независимы один от другого, метонимия основывается на реальной связи, на *реальном отношении* между предметами. Эти отношения, делающие два предмета логически смежными друг с другом, могут быть разных категорий. Поэтому наименование того или иного предмета или явления переносится на другой предмет или явление в результате ассоциации по смежности. Основной характерной чертой метонимических переносов сравнительно с метафорическими преобразованиями является их регулярность. Наименования такого типа создаются в большинстве случаев под действием определенных семантических моделей и не представляют новые значения слов, а лишь их типовое употребление. Из разнообразных видов метонимических переносов названий можно отметить обозначение предмета по материалу, из которого он сделан. Например *olmos* (узб.) – (рус. алмаз) «драгоценный камень». Этот термин по смежности преобразован в технический и ботанический термины. В технике *olmos* – «инструмент для резки стекла», а в ботанике название растений *olmos* (рус. *лютик Северцова*). Явление метонимически может обозначать место. Например, зоотермин *qorako'l* (узб.) – «овечья шкура». Выращивается высший сорт овечьей шкуры в одном из регионов под названием *Qorako'l* (в Узбекистане).

Из изученных нами материалов видно, что при метонимии термины формируются по смежности. Например: «материал ↔ изделие из этого материала» (*shisha* (стекло) – *shisha* (бутылка)) и «место ↔ материал» (*qorako'l* (регион) – *qorako'l* (овечья шкура)), «предмет ↔ единицы измерения» (*oy* (луна) – *oy* (месяц)), «числительные ↔ этнографизм» (*qirq* (число) – *qirq* (название обряда, церемонии)), «топоним ↔ растение» (*to'loqi*, *to'phi* (названия растения)), «антропоним ↔ единицы и растение» (*vol't*, *algorit'm* (единицы)) и *kamoli*,

хусайни (названия растений), «предмет ↔ и его производная сема» (*чай* (растение) ↔ *чай* (продукт) ↔ чай (питье) и мн.др.

Чой (чай) – зеленый растущий кустарник в южных краях Земли. (5, 2008, с. 503). Чайная плантация. Приготовленный продукт из этого растения также имеет дефиницию «чай». Ещё одно объяснение приведено в «Толковом словаре узбекского языка»: «завариваемое ароматное питье, приготовленное из листьев этого растения». Ясно, что образование второго и третьего явлений основывается на первом, то есть вторая и третья номинации относятся к первому явлению. Значит, эти термины образованы из таких форм, как: *чой* → (растение) → *чой* (продукт) → *чой* (питье). Точнее можно показать в таблице.

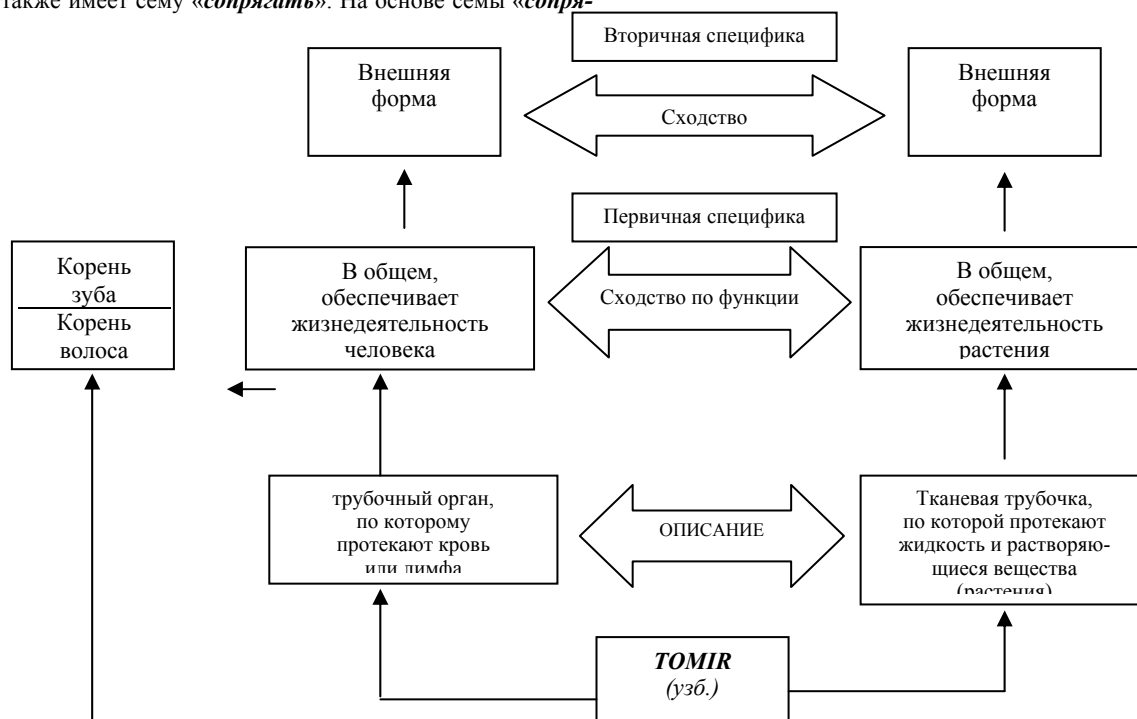
Проанализированные выше три термина имеют общие и отличительные семы. Появление последующих терминов (продукт, питье) основано на первом (растении) явлении. Это подтверждается и В.П. Даниленко: «В терминоведческой литературе подчеркивается, что общенаучные термины обслуживают разные терминотермины, поскольку обозначают понятия широкого значения. При этом в качестве примера приводятся слова, которые действительно употребляются в разных терминологиях, но с абсолютно различными значениями» [1, с. 19].

Нами выявлено, что во многих терминотерминах большинство транстерминов появляется на основе общности их функций. Например, слово профессиональной лексики *qulf* (узб.) (рус. замок) – специальный механизм двери, сундука и чемодана, который запирается и отпирается ключом. Эта лексема также имеет сему «*сопрягать*». На основе семы «*сопря-*

гающий» слово *qulf* трансформируется в техническую терминологическую систему по ассоциации её функции. В результате слово «*qulf*» [8, с. 171] становится техническим термином.

сема / термин	Чой (растения)	Чой (продукт)	Чой (питье)
Дерево, кустарник, растение	+	-	-
Раздробленный, высушенный	-	+	-
жидкий, питьевой	-	-	+
имеет одинаковые вещества в составе	+	+	+

Надо подчеркнуть, что транстермины имеют сходство как по функции, так и по внешней форме между ними (общеупотребительное слово и транстермин). Например, анатомический термин – *tomir* (кровеносный сосуд). В ботанике *tomir* (узб.) (набухающая ткань в листья) имеет функции, такие же как в анатомической. Поэтому мы можем выделить два типа трансформации терминов по функциональности терминологии: 1) на основании только «в чистом виде функции»; 2) на основании «функции» и «внешней формы». Транстермин *tomir* входит во второй тип. Ещё более уточняем ниже:



Семантическое переосмысление, точнее, десемантизация терминов одной отрасли становится важным рычагом восполнения «недостающего словесного звена» другой отрасли науки и техники. Это и доказывает универсальность значений тех или иных терминов и лексем. В результате подобной лингвистической «операции» происходит именно процесс взаимообогащения различных терминологических систем.

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что новые значения терминов могут создаваться в результате различных семантических сдвигов, путем семантического развития лексем. В обогащении терминологических систем, в создании транстерминов троп функциональности также активно участвует наряду с такими способами номинации, как метафора и метонимия.

Библиографический список

1. Даниленко, В.П. Русская терминология // Опыт лингвистического описания. - М.: «Наука», 1977.
2. Косова, М.В. Терминологизация как процесс переосмысления русской общеупотребительной лексики: дис. ... д-ра филол. наук. - Волгоград, 2004.
3. <http://www.dissland.com/catalog/131416.html>

4. Макс Блэк. Метафора // Теория метафоры. - М., 1990.
5. http://www.methaphor.narod.ru/lacoff_main/htm
6. Рахматуллаев, Ш. Ўзбек тили омонимларининг изоҳли лугати. - Тошкент, 1984.
7. Суперанская, А.В. Общая терминология. Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. - М.: «Наука», 1989.
8. Ўзбек тилининг изоҳли лугати (пятитомник). - Тошкент: «Ўзбекистон миллий энциклопедияси» Давлат илмий нашриёти. 2006-08.
9. Фуломов, П.Н. Мактаб жўғрофия атамалари ва тушунчалари изоҳли лугати. - Тошкент: «Ўқитувчи», 1994.
10. Хамидов, А. Кишлоқ ҳўжалик техникасига оид лугати-справочник. - Тошкент: «Ўқитувчи», 1981.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 37.01

О.И. Халупо, доц. ЧГАА, г. Челябинск, E-mail: olgakhalupo@list.ru

ОСНОВНЫЕ ПЕРИОДЫ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ

Национальная языковая культура, вобравшая в себя ценности прошлых поколений, содержит в себе огромный духовно-нравственный потенциал для воспитания личности. Анализ основных периодов процесса становления национальной языковой культуры в России позволит обозначить те положения, которые могут составить методологическую основу в формировании духовно-нравственных качеств личности и способствовать сохранению нашей национальной языковой культуры.

Ключевые слова: национальная языковая культура, становление языковой культуры, духовно-нравственные качества, периоды становления, факторы влияния.

Как показывает анализ педагогических явлений становление, формирование и развитие любых процессов, происходящих в данной области, происходят под влиянием исторических событий, которые совершаются на соответствующих этапах в результате изменений в политической, культурной, экономической и духовной жизни. На фоне этого меняется культура, язык, мировоззрение, нравственность. Языковая культура, являясь одной из главных составляющих общей культуры любого общества также подвержена этим процессам изменения.

Для нашего исследования важно рассмотреть периоды становления и развития национальной языковой культуры с целью выполнения определенной миссии – обеспечить наследование, сохранение, передачу языково-культурного опыта нашей национальной культуры и использовать его потенциал для воспитания и формирования духовно-нравственных качеств человека. Ведь и язык народа, и язык отдельного человека являются отражением и показателем культуры и образованности общества.

Считая национальную языковую культуру важнейшей и необходимой составляющей человеческой деятельности и духовно-нравственной ценностью, способной изменить и преобразовать общество, в котором мы живем, мы можем отнести ее к общей культуре в целом, а значит и ко всему общественно-историческому процессу и по-новому взглянуть на ее становление и развитие. Необходимо осмыслить, пересмотреть ее значение для педагогики и образования, развития культуры личности и его духовно-нравственного воспитания. Этот вопрос не только остается открытым, но и становится все более насущным в современную эпоху - эпоху глобализации, когда утрачены многие духовные и нравственные ценности и требуются адекватные пути, методы, средства для исправления этой ситуации. Направленность образования должна заключаться не только в подготовке профессионалов своего дела, а прежде всего воспитании высоконравственных людей, владеющих своей родной языковой культурой, являющейся частью национальной культуры и имеющей такой огромный потенциал для совершенствования и каждой личности отдельно, и всего нашего общества в целом.

Мы проследим процесс становления и развития национальной языковой культуры и выделим факторы, влияющие на ее формирование для того, чтобы в дальнейшем обусловить возможности использования наиболее ценных достижений и исторического опыта в становлении национальной языковой культуры, нацеленной на развитие духовно-нравственной

личности, подготовку ее к жизни в условиях национального языково-культурного разнообразия и связанной с реализацией и социализацией личности в обществе на основе культуры и нравственности.

Исследуемое историческое время мы разделили на 5 периодов в зависимости от явно выраженных факторов, влияющих на формирование национальной языковой культуры: дохристианский, церковный, государственный, общественный, глобализационный.

1 период: Дохристианский (до 988 г.).

Зарождение национальной языковой культуры произошло еще до принятия христианства, когда не было развития грамотности и просвещения.

Рассматривая данный период, следует отметить разобщенность славянских племен, постоянные войны, сражения, завоевание и отвоевание земель, зачастую дикие обычаи «все эти племена имели свои обычаи, и законы своих отцов, и предания, и кажде - свой нрав. Поляне имеют обычай отцов своих кроткий и тихий, стыдливы перед снохами своими и сестрами, матерями и родителями; перед свекровьями и деверьями великую стыдливость имеют; имеют и брачный обычай: не идет зять за невестой, но приводит ее накануне, а на следующий день приносят за нее - что дают. А древляне жили звериным обычаем, жили по-скотски: убивали друг друга, ели все нечистое, и браков у них не бывали, но умыкали девиц у воды» [1, с. 4]. Это было началом зарождения народной (национальной) (nation – народ, нация, народность) языковой культуры, которая могла проявляться, выражаться и дойти до нашего времени только в памятниках устного народного творчества.

Следующим шагом в развитии национальной языковой культуры была письменность, а именно создание славянской азбуки (глаголицы) Кириллом и Мефодием. Данный этап рассматривается нами как важный период в развитии языковой культуры, так как наличие письменности уже определяет культурное развитие народа и способствует продвижению нации на более высокий уровень.

Понимание важности овладения языковыми навыками в той или иной форме осознавалась уже давно. Необходимость правильно и красиво, понятно и лаконично, участливо, вежливо и с пониманием объясняться прослеживается во многих источниках.

«Когда славяне жили уже крещеными, князья их Ростислав, Святополк и Коцел послали к царю Михаилу, говоря: "Земля наша крещена, но нет у нас учителя, который бы нас наставлял и поучал нас и объяснил святыя книги. Ведь не зна-

ем мы ни греческого языка, ни латинского; одни учат нас так, а другие иначе, от этого не знаем мы ни начертания букв, ни их значения. И пошлите нам учителей, которые бы могли нам истолковать слова книжные и смысл их" [1, с. 8].

Таким образом, основу национальной языковой культуры восточных славян составляла в основном их бытовое мировоззрение, а осознание важности использования тех или иных средств общения, говорения, письма зависело от их повседневного, житейского миропонимания. Особенности языка, слова, термины, понятия наследовались в результате передачи языка от старшего поколения к молодому на основе жизненного опыта.

Становление национальной языковой культуры многочисленных племен происходило за счет разнообразной деятельности: приспособление к условиям окружающей среды, выживание в сложных исторических условиях, соблюдение традиций, обычаев, обрядов, норм и правил поведения, следование установленным отношениям в племенах между взрослыми и детьми, между мужчинами и женщинами.

Таким образом, появившись на данной стадии развития нашего государства, национальная языковая культура продолжала свое формирование и развитие под влиянием следующих факторов:

- окружающая среда (естественная и бытовая);
- традиции, обычаи, обряды, нравы, нормы и правила поведения;
- отношения между людьми в одном племени и с представителями других племен.

Что-то принимая, что-то отвергая, как и на протяжении всей истории развития всякого явления в любом государстве, национальная (народная) языковая культура впитала и оставила в своем содержании все то, что было выдержано и испытано временем. Большой частью она нашла свое выражение в произведениях устного народно - поэтического творчества (в былинах, сказках, народных песнях и т. п.).

II период: Церковный (988 – 1700 гг.)

С принятием христианства в Древней Руси в 988 году стала быстро распространяться по всему государству письменная культура. И хотя это была сначала переводная, потом русская литература религиозного или светского содержания, в их содержании, летописях, поучениях, житиях просматривалась культура языка, которая была присуща духу того времени.

Позже, Ярослав Мудрый, осознавая важность грамотности и просвещения, повелел расширить круг обучаемых: создавались школы, где обучались дети духовенства, женские школы, образовывались также школы высшего типа, где готовили обучаемых к церковной и государственной деятельности. В таких заведениях давались знания по философии, истории, географии, грамматике, риторике. То есть уже в те времена осознавалась важность правильной, культурной речи и ее влияние на становление и развитие мировоззрения и общей культуры людей.

Во времена Владимира I Святославича (978-1015) Русь стала государством, постепенно исчезали языческие верования, шло становление христианских взглядов, происходила смена духовных и нравственных убеждений, проповедовалась новая идеология, прививались новые ценностные ориентиры, формировался совершенно другой тип человека для своего общества. Главным образом, человек воспитывался в духе нравственных и духовных принципов, исходя из евангелистских заповедей: доброты, щедрости, человеколюбия, прощения, ненасилия и т.д. Национальная языковая культура стала проводником этих идей, а язык, на данном этапе – церковнославянский – средством.

«Церковнославянский язык, перенесенный на Русь из Болгарии не только через книги, но и устно — через богослужение, сразу стал на Руси своеобразным индикатором духовной ценности того, о чем на нем говорилось и писалось. Болгария дала восточным славянам высший слой языка, чрезвычай-

чайно обогативший наш язык, давший нашему языку нравственную силу, способность возвышать мысль, понятия, представления. Это язык, которому доверяли самые высокие мысли, на котором молились, на котором писали торжественные слова. Он все время был «рядом» с русским народом, обогащал его духовно» [2, с. 2].

Монголо-татарское нашествие (XIII – XV вв.) имело пагубные последствия для нашей культуры. Истребление населения, разрушение городов и деревень, уничтожение книжного запаса, разрыв связей с западными странами стало причиной понижения общего культурного уровня народа и оказало определенное влияние на наш быт, на проникновение монгольских слов в наш язык, на некоторые обычаи, на национальную языковую культуру.

В середине XVI возникло книгопечатание, сыгравшее важную роль в развитии грамотности и национальной языковой культуры. Постепенно число высокообразованных людей, как среди духовенства, так и среди светских лиц стало увеличиваться. Развивались основы наук, создавались литературные произведения, внося огромный вклад в русскую национальную языковую культуру, становление которой на этом этапе развития нашего государства происходило под влиянием следующих факторов:

- введение христианства;
- связь с другими государствами христианского мира;
- развитие письменной культуры;
- татаро-монгольское нашествие;
- возникновение книгопечатания.

Таким образом, несмотря на долгое и сложное введение новой религии на территории нашего государства, сосуществование на протяжении определенного времени двух религий: язычества и христианства, культурные ценности, среди которых находилась и языковая культура, продолжали развиваться, совершенствоваться, принимать другие черты и признаки.

III период: Государственный (1700-1856 гг.)

XVIII век занимает особое место в развитии нашего государства, а особенно, в истории развития национальной языковой культуры. С начала XVIII Россия начала превращаться из государства с нищим и почти неграмотным населением, в сильную империю, где активно развивалась экономика, наука и культура. Имея огромные потенциальные возможности, постепенно Российская империя нагоняла наиболее развитые государства мира во многих сферах общественной жизни, в том числе и развивая, формируя новые понятия, слова, заимствования.

В эпоху Петра I в ходе экономических, политических, культурных, военных преобразований назрела потребность в высокообразованных специалистах. Из-за границы приглашались иностранные специалисты, наша российская молодежь обучалась в других странах. Однако эти отдельные попытки пополнить нашу страну образованными людьми не могли разрешить проблему. Необходимо было решать ее на государственном уровне. Поэтому в начале века появились государственные школы, гимназии, университеты, где стали преподаваться латинский, греческий, французский языки. Без них невозможно было овладение всеми возможностями и богатством и культурой родного языка. Ведь ещё Л.С. Выготский отмечал, что "...сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка... и обратно - усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка" [3, с. 250].

Таким образом, под влиянием разложения феодально-крепостнической системы и формирования капиталистического уклада в стране, проведения активной внешней политики, расширении территории государства обозначились следующие факторы, влияющие на формирование национальной языковой культуры:

- изменение общественного строя;

- влияние западных держав;
- развитие науки;
- введение иностранных языков.

IV период: Общественный (1856-1991 гг.)

Во времена царствования Александра II было проведено несколько реформ, которые способствовали развитию производительных сил и формирования капиталистических отношений в государстве. Началась перестройка народного хозяйства, где непременным условием его перестройки на рыночных отношениях было создание соответствующей инфраструктуры (шоссе и железные дороги, каналы, порты, средства связи и т.д.). С введением новых понятий изменялся и язык и национальная языковая культура.

В 1917 году самодержавие сменилось властью рабочих и крестьян. Произошла смена одного общественного строя другим, данный этап ознаменовался провозглашением новой идеологии: социалистической и коммунистической. Объявлена новая экономическая политика. А, значит, появились и новые ценности и идеалы, новая культура мышления и сознания.

«Резкий сдвиг в русском языке произошел в эпоху социалистической революции. Ликвидация классов приводит к постепенному отмиранию классовых и сословных диалектов. Уходят в архив истории слова, выражения и понятия, органически связанные со старым режимом. Разительны изменения в экспрессивной окраске, сопровождающей слова, относящиеся к сословным или сословно окрашенным социальным понятиям прошлого, дореволюционного быта» [4, с. 63].

Процесс эволюции национальной языковой культуры советской эпохи отражает ее идеологию: общие жизненные интересы объединяют всех трудящихся Советского государства; смыслом жизни становится строительство коммунизма и борьба за мир во всем мире. На основе единства жизненных интересов и мировоззрения формируется национальная языковая культура, характерная для советского времени. Новое духовно-нравственное воспитание советских людей отличается от предыдущих поколений и сказывается на новых чертах характера личности. И хотя ее основы остались прежними, акцент воспитания и образования смещен на коллектив - общество и на государство. Учитывая все это, мы определяем факторы данного времени:

- введение реформ;
- смена общественного строя;
- развитие народного хозяйства.

V период: Глобализационный (1991 г. - по настоящее время)

В конце XX века начались глобальные изменения в общественной, экономической, политической жизни нашего общества. Не обошел этот процесс и национальную языковую культуру. Процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации, развитие высоких технологий, Интернета значительно повлияли и на жизнь общества и на его культурное развитие.

После распада СССР, исчезновения «железного занавеса» появились новые реалии и возможности для развития международных контактов во многих сферах нашей жизни: экономической, политической, культурной, научной и т.д. Для того, чтобы общаться на разных уровнях с представителями

других стран и наций, необходимо знать не только предмет и содержание вопроса, но и их язык, и культуру, их менталитет и мировоззрение. Только тогда можно разрешить возникшую проблему и урегулировать отношения. В настоящее время господствующим иностранным языком является английский. Современные информационные технологии основываются на английском языке, проводятся международные научные конференции и международные переговоры.

Развитие средств массовой информации также в огромной степени влияет на развитие и становление национальной языковой культуры и накладывает отпечаток на ценностную ориентацию общества в целом. Так как они являются не просто способом передачи информации, но и носителем и транслятором культуры, культурных ценностей, присущих нашему обществу.

Так совокупность многих факторов в эпоху глобализации резко повысила уязвимость национальной языковой культуры, а значит и общей культуры в целом. Ее влияние все больше оказывают воздействие на интеллектуальную и культурную жизнь человечества. С одной стороны, появились возможности и создались условия для взаимного обогащения культур, получения более углубленного и всестороннего образования и т.д. С другой стороны, большое количество стран озабочены по поводу опасности уравнивания и уничтожения особенностей, различий между национальными культурами, в том числе и языковыми.

Факторы, влияющие на становление национальной языковой культуры в эпоху глобализации:

- смена общественного строя;
- развитие средств массовой информации, интернета;
- международные контакты;
- господство английского языка.

Таким образом, в разные периоды истории, существовали определенные факторы, влияющие на формирование и развитие национальной языковой культуры.

В процессе развития национальной языковой культуры, под влиянием верований, философских воззрений, научных представлений, политических идей, нравственных и эстетических идеалов и принципов происходит развитие и совершенствование языковой культуры данного народа, данной нации, форм и способов выражения мысли, чувств, отношений, передачи информации средствами языка. В результате такого взаимодействия языка и культуры сам язык становится явлением национальной культуры. Из ее запаса отбираются наиболее яркие, точные, эмоционально-наполненные речевые средства, адекватные способы передачи разнообразных нюансов обычаев и традиций, основ духовно-нравственного воспитания и т.п. Так складывается форма и содержание национальной языковой культуры, ее самобытность и историческое своеобразие и неповторимость. Ведь «нация, утратившая свою духовно-нравственную, национально-культурную идентичность, оказывается беззащитной перед вызовами истории. Настоящее и будущее российского общества и государства определяются духовно-нравственным здоровьем народа, бережным сохранением и развитием его культурного, духовно-нравственного наследия, исторических и культурных традиций и норм общественной жизни, сохранения культурного достояния всех народов России» [5].

Библиографический список

1. Лихачев, Д. С. «Повесть временных лет» // Лихачев Д. Великое наследие: Клас. произведения лит. Древней Руси. – М.: Современник, 1979.
2. Лихачев, Д. С. Русская культура [Э/р]: сб. ст. / сост. Л. Р. Марупольская; Ин-т «Открытое об-во. Фонд содействия». – М.: Искусство, 2000.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М.: «Лабиринт», 1996.
4. Виноградов, В. В. Избранные труды. История русского литературного языка. – М., 1978.
5. Краткое описание Концепции государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защиты их нравственности (материалы Общественной палаты РФ) от 30 мая 2008 г. http://www.oprf.ru/newsblock/news/1796/chamber_news

Статья поступила в редакцию 23.03.10

УДК 72.012.9,74.01/09

Л.Н. Солодовиченко, проф. КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан, E-mail: lsolo@mail.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЙ ДИЗАЙН КНИГИ

В статье дано определение понятию «компьютерный дизайн книги». Выявлено место компьютерного дизайна книги в графическом искусстве. Раскрыты особенности архитектуры полиграфической и виртуальной книги.

Ключевые слова: компьютерный дизайн книги, архитектура печатной книги, архитектура виртуальной книги, интерактивная книга, типографика, электронное тиражирование.

Важным направлением научного исследования дизайна книги являются вопросы общей теории художественного конструирования с определением актуальных задач иллюстрации книги и дальнейших путей развития искусства книги в период становления информационного общества. Актуальны проблемы, связанные с методическими вопросами художественной практики дизайна книги: содержание и алгоритм творческой деятельности в процессе формообразования и композиции книги с использованием мультимедийных технологий, принципы активизации и методы проектной деятельности в условиях компьютеризации дизайна книг, средства и приемы формирования компьютерно-графической готовности к творчеству в процессе дизайн-образования.

Анализ искусствоведческой, философской, культурологической литературы показал, что в теории дизайна недостаточно изучена целостная художественно-техническая структура книги как культурный образец, характеризующий эстетические признаки генезиса культуры, не определены новые тенденции развития дизайна книги в современной цивилизации. В имеющихся источниках обращение к этим проблемам носит эпизодический характер. В связи с этим представляется актуальным изучить компьютерный дизайн книги не только как элемент визуально-коммуникативной системы, но и выявить его специфику как явления искусства. Важно рассмотреть книгу как феномен материальной и духовной культуры, определить методологические основы компьютерно-графического творчества, дать обоснование стратегии создания компьютерной книги, ее визуального образа, книги как «визуального текста» [1, с. 32]. Также важно разработать технологию компьютерно-графического моделирования «визуального текста» в графической проектной деятельности. Современные тенденции интеграции компонентов культуры: технологий, искусства и образовательных систем, определяют значимость формирования профессиональной компьютерно-графической готовности дизайнера книги. Данные положения являются существенными для полноты изучения компьютерного дизайна книги как целостной структуры в графическом искусстве и для качественной реализации ее средствами компьютерно-графического творчества в процессе подготовки дизайнера. Соответственно, эффективность этого процесса влияет на качество визуального пространства культуры и дальнейшее совершенствование искусства книги средствами компьютерно-графического моделирования как этап развития компьютерного дизайна.

Формирование современной теории графического дизайна предполагает введение новых терминов и интерпретацию трактовок классических дефиниций. Для этого рассмотрим генезис понятий «дизайн», «компьютерный дизайн» «компьютерный дизайн книги». Известно, термин «дизайн» образован от латинского слова «designare», которое трактовалось как «определять, обозначать» [2, с. 9]. В.Л. Глазьев дает эlegantное пояснение проектной деятельности, называя ее «огромной культурой», – «...итальянцы называли её приятным таким словом «Disegno», что означает «рисунок, проект и знак Бога»» [3]. В Италии эпохи Возрождения и позже понятие «desegno» применялось для обозначения различного рода рисунков, проектов, ведущих идей. Есть сведения, что в Англии слово «design» употреблялось с XVI века. Для определения

вида проектной деятельности слово «дизайн» становится популярным в конце XIX века. В соответствии с современной теорией и практикой закреплено несколько интерпретаций термина «дизайн» (англ. Design – проектировать, конструировать): «задуманный человеком план или схема чего-то, что будет реализовано, первый набросок будущего произведения искусства»; «художественное конструирование предметов; проектирование эстетического облика промышленных изделий» [4, с. 167]. На международном семинаре по дизайнерскому образованию в Брюгге в 1964 году была сделана попытка дать универсальное понятие термина «дизайн». В этом определении «дизайн» трактовался как творческая деятельность, целью которой является определение формальных качеств промышленных изделий. Эти качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое, как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя [5, с. 7].

В современных исследованиях теории дизайна ученые отмечают, что понятие «дизайн» используют в различных областях социально-культурных отношений, «включая не имеющие непосредственной связи с проектно-графическими методами. Руководители радиостанции «Эхо Москвы» рассуждают о «радийном дизайне», представители Центробанка говорят о новом дизайне финансовой системы страны» [2, с. 8]. Таким образом, В.Ф. Рунге и В.В. Сеньковский, определяя понимание объекта дизайн-проектирования не изделие, а потребности, наличие спроса, дают следующее определение явлению «дизайн» – это «специфическая сфера деятельности по разработке (проектированию) предметно-пространственной среды (в целом и отдельных ее компонентов), а также жизненных ситуаций с целью придания результатам проектирования высоких потребительских свойств, эстетических качеств, оптимизации и гармонизации их взаимодействия с человеком и обществом» [2, с. 12]. Данное определение может быть взято за основу для раскрытия сущности компьютерного дизайна книги в условиях современной информационной коммуникации.

Анализ рассмотренных трактовок термина «дизайн» позволил выявить, что в теории искусствоведения и художественной практике термин «дизайн» используется для характеристики процесса художественно-технического проектирования, и для обозначения результатов этого процесса – проектов или готовых вещей. Таким образом, можно сделать вывод о том, что интерпретация содержания данного понятия характеризует эволюцию проектной культуры в соответствии с целями и задачами проектной деятельности, новыми смысловыми, образными и методологическими основаниями развития искусства и технологии. В то же время, многоаспектность исследованных трактовок и смыслов понятия «дизайн» свидетельствует о том, что место, роль и содержание дизайна в искусстве, эстетике и производстве однозначно не определены, а в результате стремительного изменения культурных формаций современной цивилизации, находятся в динамике преобразования и становления новых форм и направлений.

В нашем исследовании дизайн рассматривается как вид искусства, графический дизайн как вид дизайна, а дизайн книги как вид графического дизайна. В дизайне книги, по нашему

мнению, реализуются два вида искусства: дизайн, выраженный в художественном проектировании книги – архитектонике и типографике, и изобразительное искусство, представленное произведениями книжной графики – иллюстрациями и элементами оформления. Следовательно, возникает вопрос: «Каково место компьютерного дизайна в дизайне книги?». Существует мнение, что компьютерный дизайн является частью графического дизайна через его коммуникативную ветвь, что компьютерный дизайн переходит в самостоятельный вид творчества (например, разработка Web-site в Интернет), так как построение графических изображений, всей сис-

темы информации в этой сети определяется своими, довольно жесткими правилами [2. с. 13].

Культурологическую интерпретацию компьютерного дизайна выполняет в диссертационном исследовании А.А. Останин. Он характеризует компьютерный дизайн как «новейшую разновидность» современного дизайна, как феномен социокультурной деятельности [6]. О.Г. Яцук рассматривает термин «компьютерный дизайн» в двух понятиях: «как реализация проекта с использованием компьютерных технологий», и как «возникновение нового направления в дизайне, ориентированного на разработку компьютерной виртуальной реальности и требующего развития существующих методов» [7, с. 43-44].

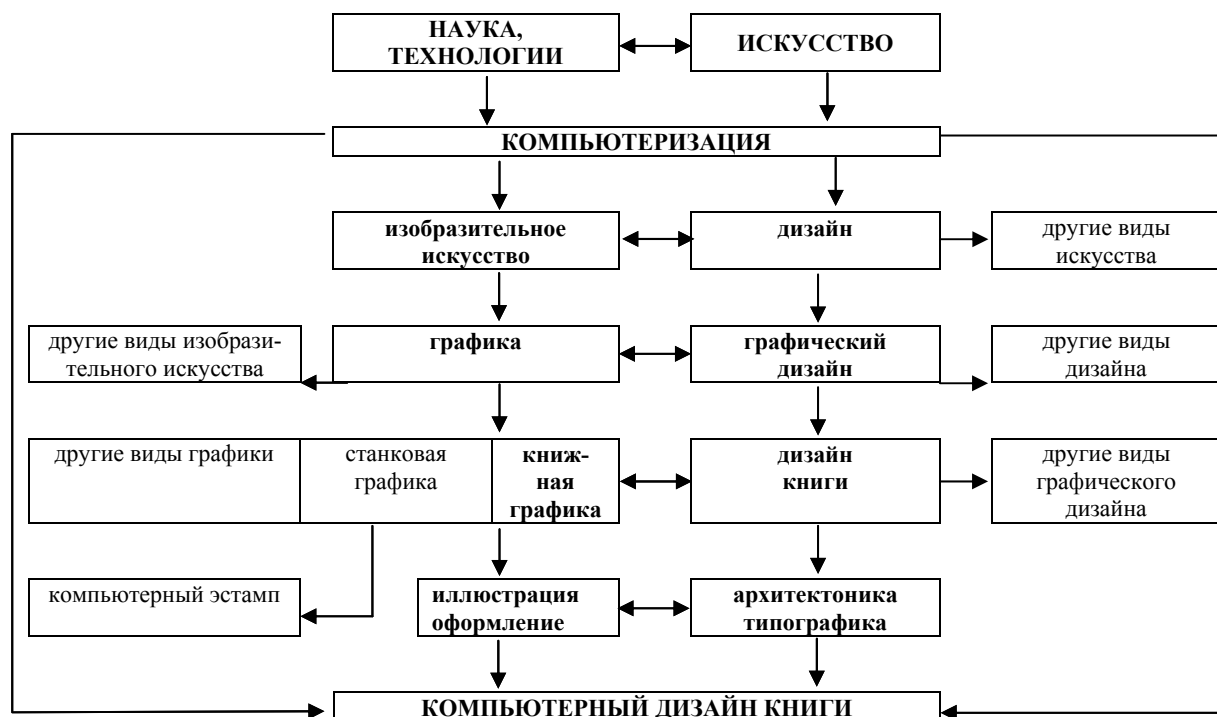


Рис. Компьютерный дизайн книги в системе графического искусства

В нашей работе понятие «компьютерный дизайн» представлено как форма графического дизайна. Под трудом дизайнера-графика мы понимаем создание визуальных текстов в любом направлении графического дизайна, в том числе и в дизайне книги с использованием компьютерно-графических средств и технологий (см. рисунок). Из представленного рисунка видно, что компьютеризация коснулась и дизайна, и изобразительного искусства. Следовательно «компьютерный дизайн» в целом, и «компьютерный дизайн книги» в частности, не есть самостоятельный вид искусства, а есть новая форма компьютерной информационно-коммуникативной творческой деятельности.

Анализ рассмотренных понятий, позволил сформулировать авторское определение термина «компьютерный дизайн книги» в трех аспектах: 1) содержательно-эстетическом; 2) процессуальном; 3) результативном. По этому поводу В.Л. Глазачев пишет, что «дизайн» означает собственно деятельность художников в промышленности, значительно чаще – продукт этой деятельности (вещь или система вещей), а иногда – область организации деятельности, взятую как целое [8]. По нашему мнению, компьютерный дизайн книги – это: 1) новая форма графического дизайна, определяющая эстетические закономерности формирования визуального текста информационно-коммуникационной среды современной культуры; 2) процесс визуального компьютерно-графического моделирования информации, образная компьютерно-графическая визуализация текста книги; 3) результат компьютерно-графической деятельности в дизайне книги, представленный

как компьютерный оригинал-макет визуального образа книги, подготовленный для полиграфического тиражирования или цифровая форма визуального образа информации книги, предназначенная для экспонирования в виртуальной среде – виртуальная книга: электронный вариант печатной книги, гипертекстовая книга, мультимедийная книга, интерактивная книга.

Базовым положением анализа дизайна книги с использованием компьютерных технологий, по нашему мнению, является классическое понимание того, что книга есть целостная структура (В.А. Фаворский, Я. Чихольд, Э. Рудер, К. Герстнер, А.Д. Гончаров и др.). Дальнейшее развитие компьютерно-графического творчества в дизайне книги определено утверждением о значимости процесса визуализации в современной культуре, то есть книга есть «визуальный текст» (Е. Черневич), «есть проявление совершенно новых сторон визуального мышления вообще, о которых можно говорить лишь по отношению к искусству и в целом визуальному искусству» [1, с. 90]. Осознавая этот процесс и путь развития дизайна в XXI веке, ученые отмечают возникновение новых задач визуальной коммуникации, определяют потребности, наряду с коммерческими задачами, решать более важные задачи – художественные. Они утверждают, что «внутри визуальной деятельности идет непрерывный процесс обособления самих изобразительных средств, ... внимание художников фиксируется на самом визуальном языке, и он становится объектом изучения и проектирования. При освоении специфики про-

фессиональных средств графики – дизайнеры выявляют совершенно новые возможности их использования и выдвигают новые задачи визуальной коммуникации» [1, с. 90]. В.Л. Глазьев, анализируя современную проблему самоидентификации дизайнера в условиях рыночных отношений, констатирует свободу книгоиздательства и почти мгновенное расширение числа журналов, равно как и количества титулов ежемесячного книгоиздательского процесса. Он отмечает: «при том, что большинство крупных издательств вполне удовлетворяется убогим воспроизведением стандартной цветной обложки, или прямым репринтом западных изданий сомнительного качества, сотни малых издательств ставят отнюдь не только коммерческие, но и художественные задачи» [9].

Художественные задачи нашей работы, ориентированной на раскрытие современных тенденций искусства книги и на осмысление реальной практики творческой деятельности в дизайне, выявляют специфику структуры книги, ее архитектуру, определяют закономерности типографики и иллюстрации классической печатной книги (полиграфического тиражирования) и раскрывают тенденции оформления и иллюстрации новой виртуальной книги (электронного тиражирования).

Проблема архитектурной разработки книжного ансамбля – это эстетическое формирование книжной конструкции за счет ритмической организации внутреннего пространства, масштабных соотношений, цветовых и фактурных рядов, все это относится к области художественного конструирования, является одной из самых важных ее творческих проблем. Термин «архитектура» (греч. *architektonike* – строительное искусство) используется в двух значениях: художественное выражение закономерностей строения, присущих конструктивной системе здания; общий эстетический план построения художественного произведения, взаимосвязь его частей. Понятие архитектуры, пришедшее в книгу из архитектуры, связано с представлением об общем строе книги, о гармоничности ее пространственных отношений, пропорций, форматов, спусков, членений и других средств моделирования. Архитектура отражает, главным образом, конструктивные характеристики книги, но в эстетически осмысленном виде. Отсюда определение архитектуры, как образной интерпретации конструкции. Компьютерный дизайн книги существенно усиливает возможности архитектуры за счет расширения технологии моделирования и средств активизации визуального образа. Но, с другой стороны, архитектура книжного издания – продукт осмысления произведения, его содержания и формы. Следовательно, в архитектуре книги отражаются стилевые особенности, структура, ритм и акцентировки содержания произведения. Таким образом, архитектура электронной книги – это построение визуального образа информации по смысловому назначению, единство всех графических элементов и виртуальной технологии в книге.

Книга как целостная структура, созданная по законам архитектуры, может быть представлена как иерархическая, знаковая структура (уровневая система – программа), объединяющая все элементы специфическими связями между уровнями. Следовательно, интересный дизайн книги отличается продуманной организацией структуры, иерархией и четким членением всех функций визуального текста (синтаксической, семантической и прагматической) по разным уровням структуры с использованием творческих приемов и методов, выразительных художественно-графических и программно-аппаратных средств искусства электронной книги, ее архитектуры и типографики.

Опираясь на выводы К. Герстнера о методических основах проектирования: от «новой», «элементарной» типографики 20-х годов, «функциональной» – 40-х, до «интегральной» – 60-х годов XX века, Е. Черневич утверждает, что «только тогда типограф свободен и сможет достичь художественного

результата, когда он обдумывает свою задачу во всех деталях. Решение, найденное на этой основе, будет являться интегральным, будет образовывать единство языка и шрифта, содержания и формы» [1, с. 112]. По отношению к объекту графического дизайна она указывает, что архитектура объекта, каждый сегмент характеризуется пятью признаками: формой, положением, размером, цветом и техникой исполнения.

Рассмотрим архитектуру книги как совокупность ее структурных элементов и признаков [10]. В архитектуре печатной книги можно выделить две большие части: внешние элементы (обложка, переплет, форзац и т.д.) и внутренние – книжный блок. В свою очередь книжный блок можно представить тремя уровнями визуального текста: 1 уровень – страница, 2 уровень – разворот (две страницы в целом как единая композиция), 3 уровень – книжный блок как целостная объемная композиция разворотов и страниц. Считаем возможным, выделяя характерные признаки объекта графического дизайна – книги, обозначить следующие три обобщенных признака данного объекта: внешняя форма (визуальный образ), внутреннее содержание (смысл) и визуальный язык – средства выражения содержания в форме (размер, цвет, техника исполнения графического образа и другие средства). Процесс создания и восприятия архитектуры печатной книги в целом представляет собой интегральную структуру с преимущественно последовательным движением в соответствии с ритмом смыслового содержания текста. Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что архитектура печатной книги в индустриальный период имела интегральное строение визуальной формы.

Рассмотрим архитектуру виртуальной книги. По нашему мнению, в современном графическом искусстве виртуальная книга имеет преимущественно фрактальное строение, которое характеризуется тем, что отдельные элементы целостного образа книги наследуют стилевые признаки базовых (родительских) структур: содержания, формы и визуального языка. Данные стилевые признаки обладают свойствами самоподобия на разных уровнях визуального текста в виртуальной среде. Виртуальная книга представлена четырьмя основными формами: 1) электронная версия печатной книги (интегральная структура); 2) гипертекстовая книга (фрактальная структура с расширенными возможностями средств морфологии и последующего оперирования информацией); 3) мультимедийная книга (фрактальная структура: форма, содержание, визуальный язык, звук, анимация и другие средства); 4) интерактивная книга (фрактальная структура: форма, содержание, визуальный язык, звук, анимация и кинематика интерактивных действий). Таким образом, архитектура виртуальной книги в постиндустриальный период имеет многоуровневую фрактальную композицию. Следовательно, структура виртуальной книги характеризуется разветвленным программированием мультимедийного образа, разрешающим пользователю выбирать индивидуальную траекторию восприятия содержания заданной информации в соответствии с особенностями его мышления и задачами коммуникации.

Рассматривая перспективы развития дизайна книги, мы опираемся на выводы философа Е.А. Жуковой, которая предполагает, что благодаря нанотехнологии, будут осуществлены прорывы в области информационных технологий (новая элементная база, новые запоминающие устройства, оптическая передача информации и др.) и биотехнологий (биодатчики, ДНК-чипы, расшифровка геномов и мн.др.) [11]. В связи с этим, можно сформулировать тенденции развития компью-

терного дизайна книги в разных аспектах расширения возможностей информатизации, в том числе и за счет нано-

биотехнологий: миниатюризация, гигантская плотность информации, голография, «бестелесный дизайн» книги и др.

Библиографический список

1. Черневич, Е.В. Исследование языка графического дизайна: дис. ... канд. искусствовед. – М., 1975.
2. Рунге, В.Ф. Основы теории и методологии дизайна: учебное пособие / В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковский. – М.: МЗ-Пресс, 2003.
3. Глазычев, В.Л. Лекционный курс «Проектные формы креативного мышления». – Режим доступа: http://glazychev.ru/courses/pfkm_annot/htm.
4. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1988.
5. Краткая стенограмма семинара в Брюгге. – М.: ВНИИТЭ, 1964.
6. Останин, А.А. Дизайн, компьютерный дизайн: культурологическая интерпретация: дис. ... канд. культуролог. – М., 2004.
7. Яцок, О.Г. Мультимедийные технологии в проектной культуре дизайна: гуманитарный аспект: дисс. ... д-ра искусствовед. – М., 2009.
8. Глазычев, В.Л. Дизайн как он есть. – М.: Европа, 2006.
9. Глазычев, В.Л. Дизайн в России: проблема самоидентификации // Проблемы дизайна: сб. ст. / под редакцией В.Л. Глазычева. – М.: Союз дизайнеров России, 2003.
10. Солодовichenko, Л.Н. Художественно-техническая структура книги: учебное пособие. – Караганда: Изд-во КарГУ, 1998.
11. Жукова, Е.А. Hi-Tech: динамика взаимодействий науки, общества и технологий: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – Томск, 2007.

Статья поступила в редакцию 04.10.10

УДК 81'1

*Е.М. Булатова, соискатель ВолГУ, ассис. кафедры английского языка ВолГУ, г. Волгоград,
E-mail: ekaterinabulatova@yandex.ru*

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, ЧЕШСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В работе описываются фразеологические средства наименования интеллектуальной деятельности субъекта с применением метода построения фреймовых структур, выявляются лингвокультурные особенности фразеологизмов русского, английского и чешского языков.

Ключевые слова: фразеология, когнитивная лингвистика, фрейм, сопоставительная лингвистика, семантический анализ, интеллектуальная деятельность, близкородственные и неблизкородственные языки, лингвокультурология.

Вопросами изучения интеллектуальной деятельности человека уже долгое время занимаются различные дисциплины – психология, физиология, философия, психолингвистика. Не остается в стороне и языкознание, в задачи которого входит обнаружение и описание средств отображения интеллектуальной сферы человека в языке. В первую очередь анализу подвергаются лексические единицы – глаголы и фразеологические обороты, что связано с их способностью именовать отдельные этапы и типы мыслительных операций, а также особым образом характеризовать те или иные особенности интеллектуальных действий.

Особый интерес к изучению глагольной лексики со значением интеллектуальной деятельности наметился в 80-90-е гг. XX в. в работах Ю.Д. Апресяна, Л. М. Васильева, В.Г. Гака, Г. В. Степановой и др. Этими учеными были проанализированы лексико-семантические группы данных глаголов, описаны их синтагматические, семантические, прагматические, коммуникативные и синтаксические свойства. В дальнейшем, в период активного развития антропоцентрического, лингвокультурологического и когнитивного направлений лингвистики, уже на новом этапе научно-исследовательской мысли начинается изучение фразеологических средств выражения мыслительной деятельности человека. При этом делается акцент либо на сравнительно-сопоставительном изучении единиц [1], либо на способах реализации когнитивных структур [2], либо на анализе их структурно-семантических особенностей [3].

В современных исследованиях в области фразеологии, как и в целом в лингвистике, происходит перемещение акцента с системности на антропоцентризм под влиянием интереса к номинативным закономерностям формирования идиом, который связан с изучением их коммуникативного предназначения. Смена научной парадигмы способствовала уточнению понятия «фразеологизм». В отличие от предшествующего этапа изучения фразеологии, где фразеологические единицы рассматривались, прежде всего, как единицы системы языка, в рамках когнитивного направления значение фра-

зеологизма начинает восприниматься не просто как конструктор, а как «достояние языкового сознания, реальный источник информации, работающий как единица языкового кода»; как макрокомпонентная структура, включающая в себя различные блоки информации; как многомерный информационный комплекс [4, с. 103].

С целью выявления этой многогранности фразеологического значения в данной работе применяются различные подходы – метод компонентного, лингвокультурологического, а также сопоставительного анализа в сочетании с методом построения фреймовых структур. Подобное комплексное рассмотрение материала является особенно актуальным в рамках современной лингвистической науки, стремящейся к синтезу разных направлений и точек зрения на объект исследования. Оно позволяет более объективно взглянуть на особенности фразеологической семантики, а также выявить общее и национально специфическое в различных языках.

Способность человека мыслить является всеобщей «надязыковой» категорией, а основные процессы мыслительной деятельности будут общими для представителей самых разных наций и национальностей. Поэтому значительный интерес представляет рассмотрение данного фрагмента языковой картины мира в близкородственных (в частности, русском и чешском) и неблизкородственных (в частности, русском и английском языках).

Фреймовый подход к анализу фразеологизмов обусловлен стремлением в наиболее типизированном виде восстановить универсальную структуру процессов интеллектуальной деятельности, общую для всех рассматриваемых языков. Современная концепция национальной специфики фразеологических систем основывается на признании того факта, что познание человеком действительности имеет интернациональный характер, в котором нет каких-либо национальных ограничений. Н.Ф. Алефиренко объясняет это тем фактом, что «при фиксации результатов познания в языке происходит некое «упрощение» процесса познания», в результате чего «формируются универсальные по своей природе минималь-

ные единицы когнитивной системы – семы, а индивидуальность их комбинаций в каждом из языков и создает специфику их фразеологических систем и этнокультурный характер значений» [5, с. 74].

Таким образом, обязательными элементами ситуации, предполагающей совершение субъектом каких-либо интеллектуальных действий будут являться: субъект как познающая личность, одушевленное лицо; объект – конкретный или абстрактный – на который направлен интерес субъекта; а также непосредственно процесс, соотносимый с деятельностью субъекта. Все названные элементы соответствуют определенным узловым компонентам фреймовой структуры. В связи с этим в рамках фрейма *интеллектуальная деятельность* можно выделить следующие субфреймы: *субъект интеллектуальной деятельности*, являющийся носителем мыслительной способности, *процесс интеллектуальной деятельности* (действие, выполняемое субъектом и соотносимое с определенной мыслительной операцией) и *объект интеллектуальной деятельности* (часто соответствующий информации, поступающей извне и подвергаемой различным когнитивным операциям).

Если говорить об особенностях репрезентации приведенных субфреймов фразеологическими средствами языка, то одной из них будет являться отсутствие указания на объект в рамках значения фразеологической единицы (далее ФЕ). Однако данная позиция обязательна в условиях контекста, где она получает необходимое наполнение.

Субъект рассматриваемых нами ФЕ может быть охарактеризован по качественному признаку как способный к мыслительной деятельности (русс. *собраться с мыслями*, англ. *to beat one's brains*, чешск. *brát rozum do hrsti*), умный (русс. *иметь голову на плечах*, англ. *to box cleverly*, чешск. *mít filipa*), сообразительный (русс. *ловить на ленту*, англ. *take the hint*, чешск. *zapsat si co za uši*), трезвомыслящий (русс. *не терять головы*, англ. *keep one's head*, чешск. *dostávat rozum*), легкомысленный (русс. *строить воздушные замки*, англ. *build castles in Spain*, чешск. *stavět větrné zámky*) или лишенный рассудка (русс. *тронуться умом*, англ. *lose one's wits*).

Стоит отметить, что для всех языков характерным является преобладание нейтрального параметра «способный к мыслительной деятельности», который подчеркивается стремлением субъекта пользоваться собственными интеллектуальными способностями (русс. *работать головой*, англ. *put on one's thinking cap*, чешск. *namáhat závitý*) с целью достижения определенного результата (русс. *добираться до сути*, англ. *to get at the root of smth.* и др.).

Такая черта как «сообразительность» связана с умением обнаруживать полезную информацию, а также быстро ее воспринимать и интерпретировать. С точки зрения особенности единиц, содержащих данную характеристику, интересным представляется обращение в трех языках к различным прототипическим ситуациям. В качестве примера рассмотрим русскую ФЕ *мотать себе на ус* и ее функционально-стилистические эквиваленты в английском и чешском языках – чешск. *zapsat si za uši* (букв.: «записать себе за уши») и англ. *take wise words to heart* (букв.: «принять мудрые слова к сердцу»). Как видим, русский и чешский варианты образованы при помощи метафорического переноса. Ответить на вопрос о том, какие структурно-семантические изменения в значениях слов трех языков привели к формированию фразеологических оборотов, поможет обращение к компонентному анализу данных единиц.

Прежде чем продолжить и приступить непосредственно к компонентному анализу ФЕ, необходимо сделать краткие замечания о принципах, принятых в нашем исследовании. Прежде всего, мы исходим из теории соотносительности фразеологизма со словом (см. работы А.В. Кунина, В.Л. Архангельского, В.П. Жукова и др.) и вслед за многими учеными поддерживаем мысль о семантической сложности ФЕ, под которой подразумевается различный набор дифференциальных сем, формирующих сигнификативно-денотативное значение фразеологизма. В задачи нашего исследования входит анализ того, как выражена семантическая структура той или иной

фразеологической единицы, как она связана со структурой глагола (основным элементом, формирующим фразеологизм), а также последующее сопоставление русских фразеологизмов с их английскими и чешскими эквивалентами.

Материалом нашего исследования являются глагольные фразеологизмы различных тематических групп (в данном случае фразеологизмы со значением интеллектуальной деятельности), по структуре соотносимые со словосочетанием. Реконструируя семантическую (а также смысловую) структуру глагола в составе фразеологизмов, мы анализируем, каким образом в ней реализуется следующий ряд интегральных сем (ИС): «характер субъекта», «характер объекта», «характер процесса осуществления деятельности», «интенсивность процесса осуществления деятельности». Данный перечень минимальных компонентов значения глагольной единицы представляется наиболее универсальным, что позволяет использовать его и в отношении семантики фразеологических единиц.

Вернемся к ФЕ *мотать на ус* и рассмотрим структуру ее ядерного компонента – глагола *мотать* в системе языка. Она характеризуется следующим образом: категориальная сема (КС) – «соединение объектов»; интегральная сема (ИС) «характер субъекта» представлена дифференциальными признаками (ДП): одушевленный, активный, конкретный, ИС «характер объекта» ДП: неодушевленный, пассивный, конкретный, ИС «характер процесса осуществления действия» ДП: соединять объект с чем-л. путем навивания его на что-л., ИС «интенсивность процесса осуществления действия» ДП: высокая. В результате переосмысления ИС «характер объекта» (ДП: абстрактный) изменяется и дифференциальный признак ИС «характер процесса осуществления действия» (присоединять объект к чему-л.), что в контексте фразеологизма соотносится с ситуацией приобщения абстрактной информации к сфере субъекта. При этом происходит изменение категориальной семантики называемого фразеологизмом действия (запоминание объекта) и формирование следующего значения: «принимать к сведению, брать на заметку, хорошенько запоминать что-л.» [6, с. 255].

В чешском фразеологизме наблюдается параллельная замена образной структуры русской единицы (*мотать* – *записывать*; *ус* – *уши*), что позволяет сохранить соответствие ФЕ двух языков. Интересной особенностью является то, что оба ядерных глагола в широком смысле подразумевают закрепление объекта в определенном месте, которое и в первом, и во втором случае опосредованно соотносится с мыслительным центром человека, его головой и мозгом.

Английская единица *take wise words to heart* (букв.: «принять мудрые слова к сердцу») содержит в своей основе несколько иной образ – значение интеллектуальной деятельности здесь фиксируется сочетанием *wise words* (букв.: «мудрые слова»), а этап приобщения информации к сфере субъекта репрезентируется выражением *take to heart* (букв.: «брать к сердцу»). Отличие данной единицы от рассмотренных выше заключается и в степени спаянности компонентов фразеологического оборота – если в первых двух случаях мы могли говорить о фразеологических единствах, то здесь очевидным является наличие фразеологического сочетания.

Таким образом, субъект фразеологизма *мотать на ус* может быть охарактеризован как «сообразительный», одновременно с этим к нему применима и характеристика «способный к мыслительной деятельности». В ряду подобных единиц находятся русские ФЕ *ловить на ленту*, *схватывать с полуслова*, английские ФЕ *catch the meaning at once, be very quick in uptake*, чешские ФЕ *brát na vědomí co* и др.

Следующим важным субфреймом в рамках установленной нами фреймовой структуры является характер процесса действия. В нашем случае действие можно представить как целенаправленное, т.е. ориентированное на достижение определенного результата (русс. *собраться с мыслями*, англ. *collect one's thoughts*, чешск. *namáhat si mozek*), или целенаправленное, т.е. не предполагающее предварительной постановки цели (русс. *витать между небом и землей*, *сходить с ума*, англ. *be up in the clouds*, чешск. *žít nad oblaky*).

Подавляющее большинство фразеологических единиц рассматриваемой нами группы представляют собой целенаправленные действия, что можно объяснить самой спецификой интеллектуальной деятельности – она требует наличия мыслительных способностей, приложения субъектом определенного рода усилий. Указание на деятельность как нецеленаправленный процесс обусловлено ситуациями, когда мыслительная деятельность субъекта возникает спонтанно и сама по себе не стремится к достижению какого-либо результата. В качестве примеров подобных действий могут быть названы глаголы *мечтать, воображать, фантазировать* и др. Нецеленаправленными будут являться и действия, обозначающие полную или частичную потерю мыслительных способностей субъекта, вызванную какими-либо внешними или внутренними факторами, не связанными с его сознательным волеизъявлением.

Целенаправленная интеллектуальная деятельность также может быть разной. Дифференциация чаще всего касается интенсивности совершаемого действия. Сравните русские ФЕ: *раскидывать умом, собираться с мыслями, работать головой, добираться до сути, ломать голову*. Фразеологизмы представляют собой цепочку, в которой каждая последующая единица называет более интенсивное действие по сравнению с предыдущей.

Анализируя данные единицы в трех языках, мы выявили интересную особенность – в наибольшей степени ФЕ, обозначающие целенаправленную интеллектуальную деятельность высокой интенсивности, представлены в английском языке (например, *to search one's mind, to beat / cudgel one's brains, to beat one's head with smth, to bother one's head about a thing* и

др.). Для русского и чешского языков подобное многообразие не столь характерно (русс. *ломать голову, уйтти с головой во что-л.*, чешск. *lámat si hlavu, vzít si do hlavy*).

Специфика процесса интеллектуальной деятельности субъекта определяет выделения различных познавательных процессов, таких, как память, воображение и мышление. Безусловно, все они тесно связаны между собой, поскольку в их основе лежат общие физиологические и психологические процессы. Стоит отметить, что для фразеологической системы наиболее характерно отображение процессов памяти и мышления, что подтверждается наличием большого числа подобных единиц во всех трех рассматриваемых нами языках.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что фразеологическая картина мира русского, чешского и английского языков схожим образом репрезентирует процесс интеллектуальной деятельности, характеризуя при этом субъекта как способного к мыслительной деятельности, умного, сообразительного, трезвомыслящего, легкомысленного или лишенного рассудка. Что касается способов формирования фразеологических значений, то для русского и чешского языков в большей мере, нежели для английского языка, характерны процессы трансформации исходной семантической структуры слов-компонентов ФЕ, что приводит к появлению ярких образных выражений и метафорических переносов.

Предложенный комплексный подход к анализу фразеологических единиц в сопоставительном аспекте позволяет взглянуть на проблему описания фразеологического значения с разных точек зрения. А это, в свою очередь, намечает перспективы дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Тровати, С.Н. Вербализация основных концептов, представляющих интеллектуально-эмоциональную деятельность человека: на материале английской и русской фразеологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2007.
2. Абаева, М.К. Фразеологизмы со значением интеллектуальной деятельности с позиции когнитивной теории: автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2008.
3. Выборнова, Л.В. Структурно-семантические свойства фразеологизмов со значением интеллектуальной деятельности (на материале словарей) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2006. – № 17.
4. Телия, В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки рус. культуры, 1996.
5. Алефиренко, Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм. – М.: Элпис, 2008.
6. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. – М., 1986.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 070. УДК 004.738.5.

О.П. Чернега, соискатель ААЭП, г. Барнаул, E-mail: olga_chernega@mail.ru

РЕЛИГИОЗНЫЕ СМИ С ПОЗИЦИЙ ЖУРНАЛИСТИКИ И PR

В статье средства массовой информации, отражающие религиозные темы и сюжеты, рассматриваются с позиций журналистики и Public Relations. Описаны направленность, жанры, стилистика публикаций.

Ключевые слова: коммуникация, религия, церковь, корпорация.

Религиозная журналистика как оригинальная типология российских средств массовой информации пережила в последние двадцать лет период динамичного становления и развития. Свободная издательская деятельность различных церквей, ставшая возможной с принятием в 1990 г. Закона СССР «О свободе совести и религиозных организациях» и в 1997 г. Закона Российской Федерации «О свободе совести и о религиозных объединениях», привела к формированию представительной многопрофильной системы религиозных СМИ: газет, журналов, радио- и телепрограмм, интернет-изданий. Уже в 2003 г. количество наименований общероссийских и региональных газет «для верующих» было наибольшим среди всех типологий, специализированных по характеру аудитории, и в четыре раза превосходило число изданий «для женщин» [2, с. 197]. Однако до настоящего времени не уточнен понятийный аппарат, обосновывающий феномен «религиозная журналистика», что приводит не толь-

ко к столкновению позиций среди теоретиков масс-медиа, но и к публицистическим спорам среди практиков.

А.В. Щипкову принадлежит самая распространенная схема типологизации религиозных изданий: издания определенной религиозной организации, выполняющие миссионерскую задачу; издания, занимающиеся проповедью в пользу какого-либо течения внутри церкви, но существующие на средства независимых от церкви финансовых источников; светские издания, уделяющие внимание религиозным процессам, в том числе научные издания, а также популярные газеты и журналы [4, с. 231].

М.Л. Шевченко расширяет систему религиозных СМИ и предлагает для конфессиональных изданий термин «корпоративные». «Религиозный журналист, работающий в рамках корпоративной этики религиозной организации, перестает быть журналистом, а становится своего рода PR технологом,

промоутером бренда и контента своей религиозной организации [3].

Подобный подход представляется продуктивным. Творческие формы Public Relations и журналистики дифференцированы по нескольким ключевым принципам: с позиций субъекта (инициатора) публикаций, функциональной направленности, методам организации информации, а также содержательным, стилистическим параметрам. Субъектом PR конфессиональных изданий является определенная церковь. Миссия, проповедь, апологетика в пользу конкретной церкви могут рассматриваться в контексте технологий позиционирования и продвижения субъекта PR, налаживания взаимопонимания и сотрудничества с целевыми группами общественности за счет информационной, коммуникативной, духовно-просветительской и организаторской деятельности. Таким образом, конфессиональные газеты и журналы (радио-, телепрограммы, сайты) фактически являются корпоративными, сориентированными как на внутренние, так и на внешние группы общественности. Согласно природе корпоративных изданий как элемента корпоративного менеджмента, они направлены на формулирование и продвижение общих ценностей и смыслов и созидание единого командного духа. Публикации оптимизируют действительность, лояльны по отношению к учредителю и направлены на лоббирование его интересов, следовательно, только позитивно сообщают о религиозных персонах и событиях. Для изданий этой группы характерна жанровая палитра, присущая корпоративным изданиям. Например, газетам свойственны следующие жанры: бай-лайнер, расширенная заметка, зарисовка, имиджевая статья, интервью-беседа. Им присуща интенция, типичная для корпоративных изданий. Схожи выразительные средства, принципы организации информации: нейтральная стилистика, позитивная направленность, оптимизированные смысловые пласты, включение профессиональных терминов и другие. Издания этого типа многообразны и представительны. В монографии «Печать Русской Православной Церкви в XX веке» А.Н. Кашеваров называет около 300 изданий только РПЦ Московского патриархата [1].

Вторую группу религиозных изданий составляют газеты, журналы, тексты, радио-, телепрограммы, существующие в поле журналистики. Они сориентированы на информацию, анализ, критику явлений и процессов присутствия церквей в

сферах экономики, культуры, социальной жизни с позиций интересов общества. Издания о религиозных событиях должны соответствовать нормативам журналистики как с точки зрения функциональных задач и потенциала, так и по параметрам творческих форм, языковых выразительных средств. Именно общественный интерес предопределяет выбор темы и направленность текстов. Журналистские публикации на религиозные темы выдержаны в творческих формах, свойственных фактологической и аналитической журналистике: расширенная заметка, комментарий, обозрение, статья, расследование и другие. По сравнению с разветвленной многопрофильной сетью конфессиональных газет, журналов, радио-, телепрограмм и корпоративных сайтов число русскоязычных изданий, удовлетворяющих критериям независимой журналистики, мизерно. На настоящий момент проверку временем выдержало лишь профессиональное светское периодическое печатное издание «НГ-Религии». Однако с учетом того, что данные социологических опросов выявляют религиозность около половины жителей России, религиозные темы и сюжеты, компетентно представленные в массовых изданиях, априори интересны многим, и могут служить культурному и нравственному обогащению, нравственному оздоровлению общества и созидаанию атмосферы взаимопонимания и толерантности.

Рассмотрение религиозных изданий с позиций Public Relations и журналистики позволяет уточнить творческие задачи авторов текстов, нивелировать концептуальные противоречия. Светские СМИ пристрастно следят за событиями в социальной, политической, экономической действительности, и публицистические тексты не могут быть выражены вне мировоззренческих взглядов авторов, при этом возможная конъюнктура объясняется тем, что ощущение «государственного заказа» имманентно присуще многим российским журналистам. Церкви могут насытить медиа образами и посланиями, содержащими базовые человеческие ценности, но для того, чтобы послание состоялось, необходимо учитывать природу, выразительные средства каждого коммуникативного канала, адаптировать сообщение с учетом типологических особенностей издания, в том числе – его направленности, целевого адреса, включенности в контекст журналистики или PR.

Библиографический список

1. Кашеваров, А.Н. Печать Русской Православной Церкви в XX веке: Очерки истории. – СПб.: Роза мира, 2004.
2. Средства массовой информации России: учеб. пособие для студентов вузов / М.И. Алексеева, Л.Д. Болотова, Е.Л. Варганова [и др.]; под ред. Я.Н. Засурского. – М.: Аспект-Пресс, 2005.
3. Шевченко, М.Л. Религиозная журналистика: типы, принципы и проблемы институционализации // Ресурс доступа: <http://www.sova-centerru/religion/publications/state-confessional/2004/02/d1767/?print=1>
4. Щипков, А.В. Учись читать религиозную прессу. Соборный двор: Публицистические статьи (1991–2001). – М., 2003.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 81'23

Е.А. Михеева, ст. преп. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: miheeva_ea@mail.ru

СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ТЕКСТЕ ФЛЕШ-АНИМАЦИОННОЙ РЕКЛАМЫ

Исследование посвящено описанию вербальных и авербальных компонентов текста флеш-анимационной рекламы как способа реализации интерактивности.

Ключевые слова: Интернет-дискурс, флеш-анимационный рекламный текст, интерактивность, анимация, когнитивная структура, вербально-авербальные компоненты.

Генеральное направление современной отечественной лингвистики связано с исследованием «языковых феноменов в тесной связи с использующим их в разных областях своей деятельности человеком» [1, с. 74]. Рекламная деятельность предстает как одна из разновидностей социального взаимодействия

в ходе которого появляются новые вербально-авербальные структуры – рекламные тексты. Рекламные тексты транслируются по различным каналам массовой коммуникации. Каждый канал коммуникации является способом познания и представления социальной реальности. Вследствие

корреляции со «специфическими способами познания и представления реальности, характерными для различных медиа-каналов» [2, с. 232] происходит дифференциация рекламного текста на различные типы.

Активное развитие Интернет-коммуникации детерминирует появление новых типов рекламных текстов, обладающих специфическими признаками и свойствами, обусловленными, с одной стороны, техническими особенностями Интернет, а, с другой, особенностью рекламного «Интернет-дискурса» [3; 4; 5; 6; 7]. Эти особенности сделали возможным создание принципиально нового типа рекламного текста – флеш-анимационного.

Флеш-анимационный рекламный текст представляет собой когнитивную модель, презентующую знания об объекте рекламирования в принципиально особом флеш-анимационном формате, характерном для Интернет, как канала коммуникации. Новый флеш-анимационный тип рекламного текста в Интернете предполагает особые способы «чтения, репрезентации и концептуализации» его содержания [8, с. 10]. Соответственно, когнитивные механизмы, используемые индивидом в ходе продуцирования и интериоризации текста флеш-анимационной рекламы, принципиально отличаются от тех, что задействуются индивидом в ходе продуцирования и интериоризации печатных, радио или телевизионных рекламных текстов.

Существенной когнитивной характеристикой текста флеш-анимационной рекламы, влияющей на процессы его восприятия Интернет-пользователем, является его интерактивность. Под интерактивностью понимается «любая возможность читательского воздействия на текст» [5, с. 65] рекламы. Способы реализации интерактивности в тексте флеш-анимационной рекламы являются вербальные, авербальные, или вербально-авербальные элементы. Посредством вербального, авербального источника ссылки, реципиент может совершить ответную «реплику» на призыв продуцента текста флеш-анимационной рекламы, тем самым «материализуя мыслительные интерпретации и ответные реакции, возникающие при восприятии текста» [5, с. 184] флеш-анимационной рекламы. Иными словами, интерактивность текста флеш-анимационной рекламы реализуется за счет его вербальной части, а также «богатой параграфемикой, символических обозначений» [9, с. 139], «представленных на экране монитора» [10], и обеспечивающих «возможность почти непосредственного общения» [9, с. 139].

К вербальным знакам в тексте флеш-анимационной рекламы, реализующим с реципиентом интерактивную связь, относятся: односложные слова; императивы; риторические вопросы и обращения.

Вербальный компонент, представленный односложным словом или императивом, в основном фиксируется в выноске, символизирующей «он-лайн» обращение к индивиду (рис. 1, 2, 3). На рисунках 1, 2, 3, вербальный компонент, представленный словами: хочу, выбирай подарок и зайти прямо сейчас соответственно, сопровождается авербальным компонентом в виде стрелки или треугольника. Указанные вербальный и авербальный компоненты «помещены» в выноску. Выноска имеет свое цветовое решение, отличное от основного фона кадра флеш-анимационной рекламы. Это позволяет, во-первых, реализовать интерактивность текста флеш-анимационной рекламы с меньшими когнитивными усилиями, во-вторых, определить путь его дальнейшего чтения Интернет-пользователем. Таким образом, интерактивный вербально-авербальный компонент в тексте флеш-анимационной рекламы представляет собой специфическую когнитивную структуру.

Распространенным способом реализации интерактивности в тексте флеш-анимационной рекламы является вербальный компонент, представленный риторическим вопросом или обращением (рис. 4, 5, 6). Наличие риторических вопросов

позволяет интенсифицировать мыслительную деятельность реципиента. В процессе осмысления ответа на вопрос Интернет-пользователь мысленно представляет свой образ, «сканирует» свои ощущения и эмоции, «примеряет» модную одежду и обувь на себя.



рис. 1

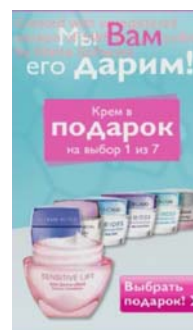


рис. 2



рис. 3



рис. 4

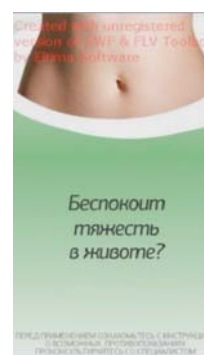


рис. 5



рис. 6

Авербальные способы акцентирования интерактивности в тексте флеш-анимационной рекламы представлены:

- 1) указательными стрелками, линиями;
- 2) анимированным персонажем, предметом;
- 3) указующим перстом, рукой.

4) Доминирующим способом реализации интерактивности в тексте флеш-анимационной рекламы является авербальный компонент, представленный в виде стрелки или другой геометрической фигуры, например, линии, треугольника, овала или ромба (рис. 7, 8, 9). При помощи активации авербального компонента Интернет-пользователь может перейти к дополнительной рекламной информации об объекте рекламирования.

5) Наличие такой интерактивной авербальной структуры, как анимированный персонаж или предмет, символизирует о возможности стать геймером – игроком от «первого лица». Реципиенту предлагается стать игроком футбольной команды и забить гол (рис. 10), поймать деньги в копилку (рис. 11), или выловить удочкой рыбу (рис. 12).



рис. 7



рис. 8



рис. 9

Авербальный компонент акцентирования интерактивности в тексте флеш-анимационной рекламы, представленный указующим перстом или рукой, в основном используется в совокупности с вербальным компонентом, выраженным словом в императивной форме (рис. 13, 14, 15). При этом вербальный элемент конкретизирует смысл авербального.



рис. 10



рис. 11



рис. 12



рис. 13



рис. 14



рис. 15

Таким образом, авербальные компоненты, как способы реализации интерактивности в тексте флеш-анимационной рекламы, особым образом «организуют психическую и ментальную активность реципиента» [2, с. 250] и усиливают когнитивные и прагматические аспекты рекламного текста такого типа. Кроме того, авербальные знаки представляют собой своего рода анонс, который позволяет перейти к более подробной рекламной информации об объекте рекламирования.

Интерактивный вербальный или авербальный компоненты являются когнитивно значимыми: они способствуют активации мыслительной деятельности реципиента. Наличие простых команд «посмотри», «открой», «присоединяйся» или в виде указательных стрелок, провоцирует неосознанное их выполнение: кликнуть курсором на источник ссылки представляется для Интернет-пользователя простым и естественным. Иными словами, текст флеш-анимационной рекламы создан таким образом, что реципиент имеет возможность не только просматривать рекламную информацию, но и, по выражению Л.Г. Ованесбекова, «выполнять какие-либо действия» [11]: переходить на веб-страницу производителя текста

флеш-анимационной рекламы, принять активное участие в предлагаемом алгоритме действий.

Флеш-анимационный рекламный текст обеспечивает активность реципиента за счет «втягивания» его в сюжет, что влечет за собой и активацию мыслительной деятельности Интернет-пользователя: происходит «когнитивное понимание, т.е. понимание, замирающее в знании» [12, с. 17], ведущее к трансформациям в концептуальной системе индивида. Интернет-пользователь «становится полноправным субъектом визуальной коммуникации», поскольку приобретает определенную «натренированность» [2, с. 244] в восприятии и понимании вербальных и авербальных маркеров интерактивности в тексте флеш-анимационной рекламы. Можно говорить о сформированном «зрительном образе в пределах исходного текста» [5, с. 60] флеш-анимационной рекламы. В когнитивной системе индивида формируются соответствующие когнитивные структуры, обеспечивающие мгновенное «считывание» и распознавание флеш-анимационного текста как рекламного.

Из сказанного следует, что интерактивность является ингерентным свойством текста флеш-анимационной рекламы, реализуемым посредством вербально и авербально маркированных структур, сигнализирующих о возможности осуществления рекламной Интернет-коммуникации в режиме реального времени. При этом интерактивность, во-первых, обеспечивает новые способы восприятия текста рекламы, во-вторых, ведет к экономии мыслительных усилий, свойственной когнитивной системе человека [13, с. 16], в-третьих, упрощает поиск дополнительной информации об объекте рекламирования. Текст флеш-анимационной рекламы становится форматом, позволяющим реципиенту приблизиться к реальному общению с производителем текста рекламы по поводу объекта рекламирования.

Из сказанного следует, что, флеш-анимационный рекламный текст является раз-новидностью речевой деятельности индивида, осуществляемой в особых условиях и в особой Интернет-среде. Как следствие, текст флеш-анимационной рекламы влияет на восприятие объектов рекламирования индивидами в ходе рекламной Интернет-коммуникации. Специфика текста флеш-анимационной рекламы заключается в том, что он является «комбинацией текста на естественном языке с компьютерной возможностью интер-активных переходов или динамического показа ... нелинейного текста, ... который не может быть напечатан традиционным способом на традиционной бумаге» [цит. по: 5, с. 156].

Таким образом, *текст флеш-анимационной рекламы представляет собой новую рекламоспецифичную когнитивную модель порождения и восприятия рекламной информации, характеризующуюся флеш-анимационной природой и поддерживаемую особыми когнитивными структурами, обеспечивающими интерактивность производителя и реципиента в режиме он-лайн.*

Библиографический список

1. Пищальникова, В.А. Общее языкознание: учебное пособие. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001.
2. Рогозина, И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул: 2003.
3. Щипидина, Л.Ю. Лингвистические подходы к изучению компьютерно-опосредованной коммуникации. [Э/п]: <http://www.-ict.edu.-ru/vconf/files/10344.pdf>
4. Громова, В.М. Конструирование идентичности в Интернет-дискурсе персональных объявлений: дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск, 2007.
5. Дедова, О.В. Лингвосомиотический анализ электронного гипертекста: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003.
6. Кондрашов, П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2004.
7. Галичкина, Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2001.
8. Сонин, А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2005.
9. Семчинская, Н.С. Нелинейный текст как новый тип текста // Язык и культура: Материалы V Международной научной конференции. – Киев, 1997. – Т. 2.
10. Эпштейн, В.Л. Введение в гипертекст и гипертекстовые системы. Электронные данные: // <http://www.ipu.ru/publ/epstn.htm>
11. Ованесбеков, Л.Г. Технология построения гипертекста. [Э/п]: <http://uchcom.botik.ru/IHPCS/Persons/Ovanesbekov/Technology-of-Hypertext>
12. Богин, Г.И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику. – Тверь, 2001.

13. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Наука, 1979.
Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 81.23

М.Е. Кайгородова, асп. АлмГТУ, г. Барнаул. E-mail: leonsia134@mail.ru

ФРОНТАЛЬНЫЙ МЕДИАТЕКСТ ГЕНДЕРНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИЗДАНИЯ КАК ОСОБЫЙ ТИП КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ

В статье рассматривается фронтальный медиатекст гендерно ориентированного издания как особый тип гетерогенной когнитивной структуры, а также проводится анализ вербально-авербально содержания фронтальных медиатекстов в зависимости от продуцируемой изданием модели гендерного поведения.

Ключевые слова: гендер, гендерно ориентированный медиатекст, фронтальный медиатекст, когнитивная структура, модель гендерного поведения.

В последнее время гендерные исследования получили широкое распространение в отечественной науке. Наряду с изучением различных характеристик пола, соответствующих предметным областям психологии, социологии и журналистики, в настоящий момент интенсивно развивается гендерная лингвистика, занимающаяся исследованием различий в речевом поведении гендерных личностей (А.В. Кирилина, Е.И. Горошко, Е.А. Земская, М.А. Китайгородская и др.). Следует отметить, что гендеролингвистические исследования, в частности, исследования гендерно ориентированных медиатекстов, в настоящее время не связаны с лингвокогнитивным подходом: этот тип медиатекста рассматривается либо в социолингвистической парадигме (М.Ю. Борзова, 2007), либо в журналистской (Е.Ю. Коломийцева, 2008; Р.М.Т. Аль-Шаргабе, 2004), либо в лингвистической (Ж.А. Терпелец, 2007). Нам представляется, что для наиболее полного изучения гендерно ориентированного медиатекста и его влияния на сознание реципиента этот тип медиатекста должен быть рассмотрен в качестве гетерогенной когнитивной структуры, обладающей гендероспецифичными характеристиками и продуцирующей определенную модель гендерного поведения.

Гендерно ориентированное медиаиздание представляет собой сложную политекстовую структуру, объединяющую различные типы медиатекстов. В первую очередь реципиент знакомится с фронтальным медиатекстом, который расположен на обложке издания, что обуславливает значительное влияние этого медиатекста на общий имидж издания в когнитивной системе реципиента. В связи с этим фронтальный медиатекст характеризуется специфическими функциями и особенностями своей вербально-авербальной структуры.

Настоящая статья посвящена рассмотрению фронтального медиатекста гендерно ориентированного издания как особой поликодовой когнитивной структуры, участвующей в формировании гендерной медиакартины мира. Актуальность темы исследования обусловлена значимостью данной когнитивной структуры при восприятии издания реципиентом и ее неизученностью в психолингвистическом аспекте.

Опираясь на выдвигаемое И.В. Рогозиной положение о том, что медиатекст интериоризируется реципиентом как гетерогенная когнитивная структура [1], а также на отмеченную Е.В. Лукашевич связь когнитивной семантики с визуальными, образными представлениями [2], мы считаем наиболее релевантным рассмотрение фронтального медиатекста гендерно ориентированного издания как особой поликодовой, вербально-авербальной когнитивной структуры, в которой вербальная составляющая находится в тесной корреляции с авербальной.

Если реципиент сталкивается с определенным гендерно ориентированным изданием впервые, желание ознакомиться с его полным содержанием чаще всего возникает в результате интериоризации информации, находящейся во фронтальном медиатексте. Таким образом, вербально-авербальная структура фронтального медиатекста должна быть построена таким образом, чтобы заинтересовать потенциального реципиента

медиаиздания, а также быть максимально выразительной и информационно насыщенной.

Фронтальный медиатекст выполняет несколько функций, к важнейшим из которых мы относим следующие: *информативную*, отвечающую за формирование у реципиента общего представления об издании, *репрезентативную*, которая заключается в представлении наиболее привлекательных для потенциального реципиента медиатекстов журнала, и *рекламную*, которая состоит в мотивировании реципиента к прочтению всего издания. Данные функции тесно связаны между собой, и их реализация становится возможной только при эффективном сочетании вербальных и авербальных компонентов фронтального медиатекста, отражающих как общее содержание медиаиздания, так и его гендерно-поведенческую направленность.

К **вербальной составляющей** фронтального медиатекста относятся 2 группы элементов: прежде всего, это название журнала, которое набирается самым крупным шрифтом и является первым вербальным компонентом фронтального медиатекста, интериоризируемым реципиентом, а также анонсы тех медиатекстов издания, которые с наибольшей вероятностью способны вызвать интерес у потенциального реципиента. Фронтальный медиатекст обычно репрезентирует 5-8 анонсов; соотношение между анонсами и общим количеством статей в издании составляет 15-25%; таким образом, перед продуцентом встает когнитивная задача, которая заключается в селекции фронтальных когнитивных структур для репрезентации медиатекстов, способных вызвать наибольший интерес у реципиента по сравнению с другими медиатекстами издания. Вербальная составляющая фронтального медиатекста отличается некоторыми особенностями, придающими ему сходство с рекламным текстом [3], к которым, в том числе, относится высокая экспрессивность, направленная на получение максимального иллюкативного эффекта. Экспрессивность достигается, в частности, за счет использования лексических элементов разговорного стиля, в том числе жаргонизмов (*ass, bitch, rock, cutie, yummy*), эмоционально насыщенных лексем (*perfect, best, exclusive, wonderful, amazing, fantastic, great*), словосочетаний с глаголами в повелительном наклонении (*just do this, come on over, fake your age, get great style on a budget, walk off weight*).

Повышению экспрессивности способствует также языковая компрессия вербальной составляющей фронтального медиатекста, используемая в связи с ограниченностью фронтального графического пространства. Одним из средств языковой компрессии, типичным для фронтальных медиатекстов, являются вербально-числовые комбинации (*the 15-minute home workout, 30 red-hot sex secrets, 10 great road tips, 100 great choices, 21 sex tips, the hot 200, 13 tricks to lower your costs*), которые способствуют формированию некоторой интриги и, соответственно, мотивируют реципиента к прочтению издания. Кроме того, следует отметить активное использование фраз-рекомендаций (*how to*), и вопросительных пред-

ложений (*Phone bill too high? Trapped in a family feud? Back Trouble?*), направленных на то, чтобы заинтересовать реципиента в получении ответа.

Вербальная составляющая фронтального медиатекста также содержит лексемы, объективирующие основные концепты гендерно ориентированного издания (*home, cooking, sport, style, fashion, sex, looks, career* и т.п.). Эти концепты фиксируются и в авербальном формате, обеспечивая, таким образом, гетерогенность и поликодовость медиатекста. Авербальный компонент также характеризуется различными средствами создания экспрессивности, которые включают цветовые комбинации, позу и выражение лица гендерной личности, фотоизображение которой иллюстрирует фронтальный медиатекст и т.д.

Авербальная составляющая фронтального медиатекста представляет собой сложную комбинацию различных семиотических знаков и включает следующие элементы:

- **колоремный** ([4]) **компонент** – комбинация цветов фронтального медиатекста, объединяющая фон, цветовые комбинации заголовков и фотоизображений;
- **персонемный компонент** – гендерная личность, фотоизображение которой является обязательным компонентом фронтального медиатекста;
- **вестемно-визажный компонент** – одежда и макияж гендерной личности;
- **кинетический компонент** – поза, жесты, выражение лица гендерной личности, изображением которой иллюстрируется фронтальный медиатекст;
- **аксессуарный компонент** – различные объекты, соответствующие гендерной модели поведения, продуцируемой данным медиаизданием (пейзаж, интерьер, дети, домашние животные, предметы обихода и т.п.).

В рамках описания персонемного компонента фронтального медиатекста мы предлагаем термин *персона* для обозначения известной личности, публичный имидж и внешний вид которой соответствуют гендерной направленности издания, и термин *персонема*, который означает абстрактную гендерную личность, изображенную в соответствии с гендерно-поведенческой моделью издания.

Выбор элементов вербальной и авербальной составляющих фронтального медиатекста детерминирован, прежде всего, гендерной моделью поведения, продуцируемой данным изданием. Под гендерной моделью поведения традиционно понимается набор норм гендерного поведения в обществе, ожидаемый от женских/мужских гендерных личностей [5]. В рамках когнитивной лингвистики и, в частности, исследования гендерно ориентированных медиатекстов мы предлагаем понятие *журнальной гендерной модели поведения*, под которой понимается некоторая совокупность феминных/маскулинных поведенческих моделей, фиксируемых вербальными и авербальными компонентами гендерно ориентированного издания. Модель мужского гендерного поведения, продуцируемая современными маскулинными медиатекстами, ориентирована на достижение высоких результатов во всех сферах жизненной активности: карьере, отношениях с противоположным полом, заботе о привлекательности внешнего вида и о здоровье. Женские гендерные медиатексты продуцируют несколько разнонаправленных моделей поведения: патриархальную, в рамках которой основной задачей женщины являются домашние дела; деловую, сосредоточенную на карьерном росте и достижении высокого социального положения, и «гламурную», направленную на заботу о красоте внешности, следование модным тенденциям и успешную личную жизнь.

Рассмотрим несколько фронтальных медиатекстов гендерно ориентированных медиаизданий с позиции продуцируемой вербально-авербальным форматом модели маскулинного/феминного поведения. В качестве материала для анализа использованы фронтальные медиатексты современных гендерно ориентированных феминных и маскулинных

изданий, выпускаемых в США: *Cosmopolitan*, *Good House-keeping*, *The Oprah Magazine*, *Men's Journal*, *Playboy*.

Фронтальный авербальный компонент мужских гендерных изданий может быть представлен как фотоизображениями персон (актеров, спортсменов, политических деятелей), так и персонем, причем мужские персонемы – это обычно модели со спортивной фигурой, часто топлесс, с целью демонстрации всех достоинств фигуры. Учитывая присущую мужским гендерным личностям склонность к соперничеству и желанию быть ничем не хуже других представителей своего пола, подобные обложки могут создать впечатление, что издание может стать таким же, как персонема на обложке, что иногда вербализуется и в анонсах (*how to look like this guy*).

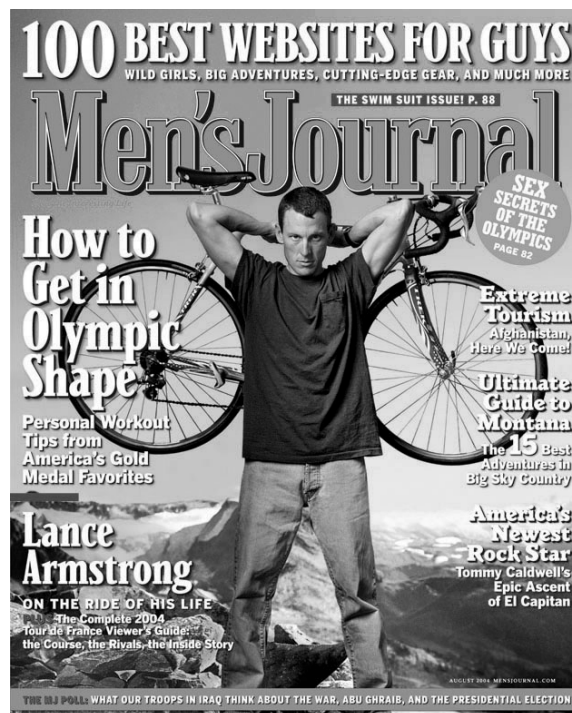


Рис. 1. Фронтальный медиатекст журнала «Men's Journal»

Рассмотрим фронтальный медиатекст журнала «Men's Journal» (рис. 1). Вербальная составляющая фронтального медиатекста содержит лексемы *olympic, shape, tourism, extreme, ride, guide, ultimate* и продуцирует образ «настоящего мужчины» – смелого и уверенного в себе, не боящегося трудностей и умеющего их преодолевать. Этот образ дублируется и авербальной составляющей обложки: аксессуарный компонент представлен горным пейзажем (*tourism*), а также горным велосипедом, который держит персонема (*extreme, ride*). Вестемный компонент персонемы достаточно прост и является вполне подходящим для занятий спортом. Кинетический компонент демонстрирует спокойствие (уверенная, устойчивая поза), стремление к лидерству и доминированию (руки за головой), уверенность в себе и готовность к преодолению трудностей (прямой и твердый взгляд, коррелирующий с лексемой *ultimate*).

На рис. 2 представлен фронтальный медиатекст американского журнала «Men's Health», который продуцирует модель маскулинного поведения, направленную на достижение успеха в карьере и связанную с ним заботу о здоровье. В качестве персоны выступает президент США Барак Обама как пример мужчины, который добился успеха и при этом может быть охарактеризован центральным анонсом медиатекста «*Strong and Fit!*». Вестемный компонент персоны соответствует основным канонам делового стиля (черно-белые тона, галстук), но закатанные рукава рубашки придают облику персоны демократичность, что вполне соответствует публичному

имиджу президента. Кинетический компонент персоны выражает уверенность в себе (непринужденная поза, широко расставленные ноги), дружелюбие (открытая улыбка), однако при этом характеризуются некоторой отстраненностью и сдержанностью (скрещенные кисти рук). Фотоизображение Б. Обамы коррелирует с анонсом «*What Great Leaders Know*», который относит персону к великим политикам и намекает на некие знания, доступные лишь узкому кругу людей, а также соотносится с частичной скрытностью персоны, выраженной в кинетическом компоненте. Жизнерадостное выражение лица персоны эксплицируется анонсом «*Success without stress*», демонстрируя отсутствие стресса при достигнутых карьерных высотах. Кроме того, кинетический компонент персоны иллюстрирует анонс «*More energy – instantly!*»: президент выглядит энергичным и полным сил. В соответствии с названием издания лексема *health*, а также другие лексемы, характеризующие физическое состояние (*fitness, flat-belly, energy, nutrition*), являются наиболее частотными. Таким образом, фронтальный медиатекст как гетерогенная когнитивная структура продуцирует образ сильного и уверенного в себе мужчины, который желает добиться успеха в карьере, а также заботится о своем здоровье и физической форме, чтобы быть успешным не только в деловой сфере, но и во всех остальных (лексема *sex* также присутствует в вербальном компоненте медиатекста).



Рис. 2. Фронтальный медиатекст журнала «Men's Health»

В качестве персоны/персоны, иллюстрирующей фронтальные медиатексты мужских гендерных изданий, может выступать не только мужская, но и женская гендерная личность, которая, таким образом, представляет определенную модель маскулинного гендерного поведения через феминный образ. Женская персонема обычно является молодой привлекательной моделью с классической фигурой, представленной в полубожаженном виде, возможно также фотоизображение персоны – какой-либо популярной женщины в подобном виде. Учитывая генетически детерминированную склонность мужских гендерных личностей к визуализации, фронтальные медиатексты данного типа с высокой вероятностью обратят на себя их внимание.

На рис. 3 изображен фронтальный медиатекст журнала «Playboy», название которого задает общую тематическую направленность издания – сексуальные отношения и привлекательный внешний вид. Данная тематика раскрывается и с помощью вербальной составляющей: ключевые лексемы фронтального медиатекста – *hot, sex, strip, girlfriend, queen*.

Вербальная составляющая находится в тесной связи с аверсальной: лексема *red-hot* коррелирует с красным цветом, традиционно символизирующим страсть и эмоции, доминирующим в колоретном компоненте. Отчетливо прослеживается взаимодействие между анонсами «*Sex in America Issue*», «*The Stripper Girlfriend*» и вестимным компонентом – откровенным нарядом персоны, схожим с одеждой танцовщиц, исполняющих стриптиз, и выполненным в той же цветовой комбинации, что и американский флаг. Кинетический компонент персоны изображает готовность к флирту (взгляд через плечо, улыбка) и демонстрацию своей сексуальной привлекательности; поза персоны как бы приглашает реципиента следовать за ней, то есть ознакомиться с полным содержанием издания.



Рис. 3. Фронтальный медиатекст журнала «Playboy»

Таким образом, журнальные модели маскулинного гендерного поведения представлены тремя основными видами: модель активного образа жизни; карьерная модель, включающая сопряженную с карьерой заботу о здоровье; модель, ориентированная на успех у противоположного пола. Следует отметить, что данные модели поведения не противоречат друг другу и не являются взаимоисключающими, в отличие от журнальных моделей женского гендерного поведения, которые будут рассмотрены далее.

Теперь обратимся к фронтальному медиатексту женского гендерного издания, ориентированного на традиционную (патриархальную) модель женского поведения, о чем, прежде всего, говорит его название «*Good Housekeeping*» (рис. 4). В рамках данной модели женщина воспринимается прежде всего как жена, мать и домохозяйка; она занимается домом и детьми и обеспечивает мужчине условия для реализации его традиционной роли главы семьи.

Доминантные лексемы вербальной составляющей издания отражают направленность на различные домашние дела, в том числе рациональное ведение домашнего хозяйства: *save, recipe, pies, cookbook*. Рассматриваемый номер издания посвящен Дню благодарения (Thanksgiving), который является традиционным американским семейным праздником, при этом ориентация на семейные ценности выражена не только в вербальной (*Thanksgiving, holiday*), но и в аверсальной составляющей фронтального медиатекста. Так, персонемный компонент фронтального медиатекста представлен фотоизображением женщины в окружении большой семьи, что соотно-

сится с патриархальной моделью женского гендерного поведения, кинетический компонент персонем демонстрирует сплоченность, заботу друг о друге и близкие, доверительные отношения; лица членов семьи выражают открытость и дружелюбие, вестимый компонент персонем по-праздничному нарядный, но в то же время достаточно простой и комфортный. Изображение большой семьи, которая готовится отпраздновать День благодарения, коррелирует с одним из анонсов: «*Perfect pies: there won't be left a slice*».



Рис. 4. Фронтальный медиатекст журнала «Good Housekeeping»

В качестве примера фронтального медиатекста издания, ориентированного на деловых женщин, рассмотрим обложку журнала «The Oprah Magazine», который издает Опра Уинфри, известная американская телеведущая (рис. 5). Эта модель поведения характеризуется ориентацией на успех в карьере, активное участие в общественной жизни, самостоятельность и независимость.

В вербальной составляющей фронтального медиатекста преобладают лексемы, продуцирующие своей семантикой смыслы, связанные с карьерой: *work, money, strong, power, master-class, breakthrough*; наряду с ними встречаются лексемы *wardrobe, diet, look*, воспроизводящие тематику заботы о красоте внешности, которая также необходима для достижения успеха в карьере. Таким образом, вербальная составляющая продуцирует модель поведения сильной, самодостаточной и самостоятельной женщины, которая способна держать все аспекты своей жизни под контролем, но в то же время является женственной и привлекательной. Эта модель поведения дублируется и невербальной составляющей фронтального медиатекста: сдержанный колоретный компонент, состоящий из сиреневого, приглушенного розового, черного и белого цветов выражает стабильность и уравновешенность, но в то же время намекает на женственность и кокетство. В качестве персоны выступает сама издательница журнала, Опра Уинфри – успешная и привлекательная бизнес-леди, образец *self-made*

woman в США. В вестимом и визажном компонентах персоны также сочетаются строгость и женственность: гладкая прическа и белая блузка олицетворяют деловой стиль, однако макияж персоны (визажный компонент) несколько более яркий, чем обычно принято для бизнес-стиля, а несколько верхних пуговиц блузки расстегнуты, что добавляет образу персоны некоторую сексуальность. Кинетический компонент коррелирует с центральным анонсом фронтального медиатекста «*You are stronger than you know*»: персона изображена в полу-профиль, что говорит о ее нежелании полностью открываться потенциальному собеседнику, кроме того, она почти не улыбается, взгляд выражает осознание своей внутренней силы и потенциальное превосходство над потенциальным собеседником. Таким образом, сочетание кинетических характеристик персоны демонстрирует скрытую внутреннюю силу, о возможности раскрытия которой сообщается в анонсе.



Рис. 5. Фронтальный медиатекст журнала «The Oprah Magazine»

На рис. 6 приведен фронтальный медиатекст издания «Cosmopolitan», предлагающего «гламурную» модель поведения, которая предполагает интерес к моде, новинкам косметической и парфюмерной индустрии, светской жизни и отношениям с противоположным полом, не всегда предполагающим вступление в брак. В вербальной составляющей фронтального медиатекста доминируют лексемы *fashion, relationships, sex*, что позволяет сделать вывод о том, что издание ориентировано на женщин, которые тщательно следят за модой и своей внешностью, а также стремятся пользоваться успехом у мужчин. Кроме того, следует отметить наличие лексем, имеющих провокационный, даже вызывающий оттенок: *sexy, hot, ass*. Авербальная составляющая фронтального медиатекста подчеркивает энергичность, уверенность в себе, некоторую дерзость. Насыщенный колоретный компонент ярко-оранжевого цвета символизирует решительность и импульсивность, коррелируя с анонсами «*Just do this*» и «*Love your life*». В качестве персоны выступает певица Эшли Тисдейл, причем в соответствии с концепцией издания анонс интервью с ней представлен фразой «*Ashley Tisdale blows off her good-girl image*», которая намекает на новый имидж персоны, дерзкий и провокационный, пришедший на смену имиджу скромной «хорошей девочки». Вестимый и кинетический компоненты персоны иллюстрируют анонс интервью: персона одета в доста-

точно откровенный наряд, ее волосы распущены, что символизирует легкомыслие и свободолюбие, поза выражает осознание своей привлекательности (отведенные назад плечи), сексуальность (рука в области бедра) и стремление доминировать (рука, закинута за голову). Радостное выражение лица персоны воспроизводит анонс-рекомендацию «Love your life».



Рис. 6. Фронтальный медиатекст журнала «Cosmopolitan»

Проанализированные фронтальные медиатексты маскулинных и феминных гендерных изданий значительно отличаются друг от друга, что обусловлено как принадлежностью реципиентов к разным гендерным группам, так и отличиями в моделях поведения, предлагаемых различным гендерным подгруппам реципиентов. Анализ фронтальных медиатекстов

наглядно показывает, что маскулинные гендерные медиатексты не имеют ярко выраженных дифференциаций в продуцируемых моделях поведения и предлагают реципиенту образ успешного, обеспеченного мужчины, который пользуется успехом у женщин, следит за своим здоровьем и физической формой, а также разбирается в технике, автомобилях, мужской моде и аксессуарах. Однако гендерные феминные модели поведения, продуцируемые англоязычными гендерно ориентированными медиатекстами, представлены в нескольких взаимоисключающих вариантах, что обусловлено потенциальным многообразием женских ролей в современном обществе (от домохозяйки до деловой женщины), в то время как мужская модель поведения остается традиционной: ориентация на карьеру и профессиональные достижения.

Вышеприведенный анализ взаимодополняемости вербальной и невербальной составляющих фронтального медиатекста гендерно ориентированных медиаизданий позволяет сделать вывод о том, что эта когнитивная структура представляет собой особый тип медиатекста, обладающий специфическими характеристиками. Фронтальный медиатекст является первым текстом, с которым знакомится реципиент в процессе интериоризации медиаиздания, что обуславливает необходимость рекламно-мотивационных элементов в его вербальной и невербальной составляющих. Этот медиатекст формирует у реципиента общее представление об издании, на основании чего реципиент принимает решение о целесообразности ознакомления с медиаизданием, именно поэтому продюсер вкладывает во фронтальный медиатекст максимум информации. В качестве информационно-рекламных средств фронтального медиатекста используются экспрессивные вербальные элементы, а также средства языковой компрессии, позволяющие максимизировать информационную насыщенность. К информативным элементам относится не только вербальная, но и невербальная составляющая, которая тесно связана с вербальной и способствует оптимальному усвоению гетерогенных когнитивных структур фронтального медиатекста гендерно ориентированного издания.

Библиографический список

1. Рогозина, И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2005.
2. Лукашевич, Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект. – Москва, Барнаул. – 2002.
3. Шокина, А.Б. Языковая компрессия в рекламном тексте: дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 2008.
4. Кафтанджиев, Х. Семиотика абсолюта. – М.: РИП-холдинг, 2006.
5. Базыма, Б.А. Психология цвета. – М.: Речь, 2007.
6. Берн, Ш.М. Гендерная психология. – М.: Прайм-Еврознак, 2007.
7. Борзова, М.В. Социокультурный анализ концептов феминности и маскулинности в гендерно ориентированных текстах СМИ: дис. ... канд. социол. наук. – Ростов-на-Дону, 2007.
8. Коломийцева, Е.Ю. Формирование женского универсального журнала в отечественной журналистике XVIII-XX веков: история развития и типологические особенности: дис. ... д-ра. филол. наук. – Краснодар, 2007.
9. Орлова, Н.Х. Пол и гендерная картина мира. - Слово и мысль в междисциплинарном пространстве образования и культуры: сб. ст. памяти проф. В.В.Шаронова (1930-2004) / под ред. М.С. Уварова и В.Я. Фетисова. - СПб.: изд-во СПбГУ, 2005.
10. Сирош, Н.А. Образ мира журнальных изданий // Методология исследований политического дискурса / сост. и общ. ред. И.Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск, БГУ, 2000. - Вып. 2.
11. Сорины, сестры. Язык одежды. – М.: Тандем, 2002.
12. Степанов, С.С. Язык внешности: жесты, мимика, черты лица, почерк и одежда. – М.: Эксмо-Пресс, 2000.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 821.512.141

А.Ф. Утяев, ассис. кафедры башкирской литературы СГПА им. Зайнаб Бишиевой, г. Стерлитамак,
E-mail: Aynurut@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ СОВРЕМЕННОЙ БАШКИРСКОЙ ПОЭЗИИ

В данной статье рассматриваются формы проявления лирического героя, многообразие художественных средств выражения внутреннего состояния человека, дается классификация композиционных приемов, распространенных в современной башкирской поэзии.

Ключевые слова: лирическое произведение, тип, лирический герой, башкирская поэзия, авторское сознание, характер.

В литературоведении лирические произведения часто классифицируют по тематическому принципу. Такие проблемы, как характер лирического героя, его роль и способы в раскрытии содержания лирического произведения нередко остаются на стороне. Один из современных исследователей отмечает: «В литературе важно не только то, что изображается, но и то, как оно изображается. Изучение содержательных жанровых особенностей невозможно без анализа формы – системы средств выражения содержания и стилевых тенденций, ими порожденных» [1, с. 25]. Существует множество типологий лирических произведений, но классификация стихотворений в зависимости от наличия и степени проявления в них лирического начала, на наш взгляд, позволяет раскрыть характер лирического героя и формы его присутствия наиболее полно [2, с. 386]:

Первый тип – преобладание в тексте собственно лирического начала;

Второй тип – сочетание лирического начала и предметной изобразительности;

Третий тип – преобладание предметной изобразительности или повествовательности при наличии скрытого лирического начала.

В основе этой классификации лежит особенности проявления внутреннего, субъективного состояния лирического героя. Несмотря на условность данной типологии, основываясь на нее можно выделить три вида композиции лирических произведений:

1. В лирических произведениях первого типа композиционно преобладает лирический монолог, т.е. эмоционально окрашенные размышления или переживания лирического героя.

2. В произведениях, относимых к второму типу лирики, композиция бывает очень различной, но основная особенность ее состоит в чередовании различных фактов, ситуаций, явлений с впечатлениями и эмоциональными реакциями лирического героя, его отношением к ним.

3. В третьем типе лирики эмоционально-мыслительное начало внешне, в тексте, словесно может быть никак не выражено, но оно подразумевается и мотивирует движение, смену фактов и настроений, даже ход событий.

В стихотворениях первого типа в монологе лирического героя от имени “я” или “мы” находит выражение душевное состояние героя. Подобное построение композиции было свойственно народной песне. Среди основных жанровых свойств народной песни исследователи указывают общность выразительных средств, стилистических оборотов [3]. Например, образ возлюбленной во многих песнях имеет типические черты. Создается идеальный образ девушки с ликом как луна или солнце, со статью лани, ее голос звучит как журчание ручейка и т.п. Конечно же, нельзя не увидеть в народных песнях лирическое начало, поток лирических переживаний, которые безусловно нашли свое дальнейшее развитие в башкирской поэзии. Но в современных стихотворениях речь лирического героя индивидуализирована, а произведению в целом присущ глубокий психологизм.

В современных стихотворениях, например, мы может быть даже и не увидим портретное описание внешности, красоты, прямую характеристику возлюбленной лирического героя. Но можно четко прочувствовать отношение лирического героя к ней и с помощью его построить психологический портрет героини. В этом случае героиня т.е. “ты” наделяется индивидуальными, неповторимыми чертами, потому что ее так воспринимает именно лирический герой, а никто другой кроме него. Через монолог лирического героя, через его переживания раскрывается индивидуальный характер героини. Об особенностях лирического “я” в народных песнях и в литературных произведениях отмечает Д. Лихачев: «Если в книжной лирике лирический герой – это автор, резко индивидуализированный, которого читатель в

индивидуальном порядке может в известной мере сближать с собой, никогда, впрочем, не забывая и об авторе, то в народной лирике «лирическое» «я» – это «я» исполнителя, каждый раз нового и полностью отрешенного от всяких представлений об авторе песни» [4, с. 225].

В современной поэзии, кроме любовной лирики, форма монолога чаще встречается в произведениях высокопатетического стиля. Например, стихотворение “Призыв” (“Оран”) Р.Туляка по своему содержанию и стилю напоминает жанр изустной литературы – кубаир. Своеобразный монолог-обращение лирического героя усиливает публицистическое звучание произведения, ораторский стиль делает интонацию стихотворения эмоционально-возвышенной, убеждающей. Монолог ведется от имени “живого духа погибших в сражениях башкиров”, речь лирического героя напоминает выступление сэсна на йыйыне (собрании) перед народом. Произведение пронизано патриотическим духом, гражданским пафосом. Все эти особенности делают стихотворение близким к традициям творчества сэсэнов. Есть между ними и существенные отличия, которые позволяют увидеть индивидуальный стиль современного поэта. Это объясняется тем, что «... в истории лирики не было одного, всегда равного себе лирического субъекта, но было три качественно разных типа: синкретический, жанровый и личностно-творческий» [5, с. 310]. Лирический субъект древних кубаиров относится ко второму типу, где центральной категорией является жанр и стиль. Особенности жанра обуславливают и особенности героя, который подчиняется установленным канонам жанра и должен изображаться в определенных чертах, свойствах. Поэтому герои этих произведений однотипны, сильно похожи друг на друга, обладают общими типичными чертами, качествами. Хотя кубаиры состоят из монолога и, в большинстве случаев, речь ведется от имени «я», нельзя еще говорить о том, что лирический герой в монологе выражает свой внутренний мир и выступает в качестве размышляющего о собственных переживаниях. В современных произведениях мы видим совершенно другое явление. Подтверждением этого является рассмотренное нами ранее стихотворение Р. Туляка, лирический герой которого относится к третьему – личностно-творческому типу. В этот период, выражаясь словами В.Е. Хализева, «авторская субъективность... становится индивидуально-инициативной, личностной и, как никогда ранее, богатой и многоплановой» [6, с. 70]. Лирическому герою стихотворения Р. Туляка свойственен психологизм, он раскрывается перед читателем как личность-характер. Мы видим его богатый внутренний мир, переживания, слышим его индивидуализированную речь.

Стихотворения второго типа, особенностью которых является сочетание лирического начала и предметной изобразительности, распространены сравнительно больше. В этих стихотворениях разные факты, явления, ситуации из жизни или же картины природы не являются основным объектом изображения, а выполняют вспомогательную функцию, они служат для более полного раскрытия внутреннего мира лирического героя, чтобы показать его мысли, чувства и отношения к этим явлениям. Например, в стихотворении “Муха” К.Аралбаева в первой строфе описывается маленькая ситуация, которая не имеет принципиального значения: муха, оставшаяся между двумя оконными рамами, хочет выйти наружу, она по-своему пытается разбить стекло, но все ее усилия, конечно же, напрасны. Вторую строфу продолжает размышления лирического героя по этому поводу. Впечатления от увиденного явления наталкивает лирического героя на размышления о схожести судеб людей с положением этой мухи:

*И мы между двумя мирами
Остались в середине как муха:
К прошлому давно закрыты дороги,*

Настоящему - надежды мало.

(Подстрочный перевод мой - А.У.)

Явление, описанное в первой части вызывает определенные ассоциации, в параллели с ним чувства, мысли лирического героя кажутся более понятными, по существу, оно является поводом для лирического раздумья-переживания.

Стихотворение «Белая ночь» Д. Шарафетдинова почти полностью построено на описании картины природы, точнее на восприятии этих явлений природы лирическим героем. Они завершаются эмоциональным заключением, где лишь последние строки стихотворения обнаруживают лирическое начало, там мы уже напрямую слышим голос лирического героя. Эти явления вызывают у него бурные эмоции, он обретает гармонию, спокойствие. Мы видим как природа благотворно действует на состояние души лирического героя. Человеку вообще свойственно выражать чувства через конкретность вещественного мира. Традиции выражать самое сокровенное через конкретно-природное мы можем наблюдать на всем протяжении истории развития литературы. Поэтому неудивительно, что традицию изображать внутренний мир через явления природы мы можем найти уже в ранних этапах развития башкирского устного народного творчества, в котором широкое распространение нашел такой прием, как параллелизм.

Надо отметить, что в современной поэзии картины природы - не точная копия реальных явлений, а субъективное восприятие окружающего мира. «Пейзаж предстает не как

статическая данность, а как гармоническое переживание природы лирическим героем, как состояние его души» [7, с. 134].

В лирических произведениях третьего типа преобладает изобразительные детали над эмоциональными впечатлениями и высказываниями. Здесь образ лирического героя открыто не выражается. Он в стихотворении является просто «рассказчиком», который повествует о каком-то событии, описывает явления природы, словесно рисует картину, различные миниатюрные сценки, не сопровождающиеся эмоциональными высказываниями лирического героя. Поэтому в таких стихотворениях лирическим героем следует считать не того, о ком говорится, а того, кто говорит, думает, или вспоминает. Во многих таких стихотворениях изображение природы, событий и т.п. имеет символический смысл и содержание произведения приобретает философский характер. Если даже пейзажная или бытовая зарисовка не имеет символического смысла, стихотворение, по сути, является лирическим, так как ориентирует читателя не на восприятие пейзажных деталей самих по себе, а на настроение, ощущение, создаваемое ими. Таких примеров можно привести много.

Таким образом, внутреннее, субъективное состояния лирического героя в стихотворениях может проявляться по-разному. Современная башкирская поэзия, как и другие виды литературы, стремится наиболее полно выразить внутренний мир героя, т.е. человека, передать характер лирического героя во всех его проявлениях, сложностях. Поэтому способы выражения авторского сознания в современных башкирских стихотворениях приобретает разносторонний характер.

Библиографический список

1. Кунафин, Г.С. Башкирская поэзия XIX – начала XX веков: Вопросы жанровой системы манифестационно-публицистической лирики. – Уфа: БГУ, 2002.
2. Хусаинов, Г.Б. Поэтика башкирской литературы. - Уфа: Гилем, 2006. – Ч. I.
3. Галин, С.А. Песенная поэзия башкирского народа. Некоторые вопросы песенного жанра. - Уфа: Башкирское книжное издательство, 1979.
4. Лихачев, Д.С. Поэтика древнерусской литературы / отв. ред. В.Н. Адрианова-Перетц. - Л.: Наука, 1967.
5. Введение в литературоведение / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, А.Я. Эсалнек [и др.]; под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высшая школа, 2004.
6. Хализев, В.Е. Теория литературы: учебник / В.Е. Хализев. – М.: Высшая школа, 2002.
7. Эпштейн, М.Н. Природа, мир, тайник вселенной...: Система пейзажных образов в русской поэзии: науч.-попул. лит.-ра. – М.: Высш. шк., 1990.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 82 - 94

Г.П. Козубовская, д-р филол. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: gpkdot@ab.ru; galina_mifo@mail.ru

«СЮЖЕТ ДЛЯ НЕБОЛЬШОГО РАССКАЗА» В «КРЫМСКОМ ТЕКСТЕ»¹ А.П. ЧЕХОВА: ПИСЬМА 1899²

В статье выдвинута гипотеза о первичном мифе одной из составляющих «крымского текста» – «ялтинской» и изучена специфика репрезентации «ялтинского текста» в чеховском эпистолярии. Описана мифопоэтическая картина мира, раскрывающаяся в мифологических архетипах и авторских мифах. Выявлен пушкинский код в эпистолярных микросюжетах, моделирующих позицию самостоятельного человека «бездны на краю».

Ключевые слова: миф, «крымский текст», «ялтинский текст», архетипы, авторский миф, код, эпистолярий.

«Ялтинский текст»³, являясь фрагментом «крымского», входит в него в качестве одной из составляющих. На наш взгляд, его ядро – именной миф, объясняющий происхождение топонима «Ялта»⁴. «Берег» – мифологема, определяющая подтекст чеховской рефлексии в его письмах, восходит к Пушкину⁵.

Специфика чеховских писем получила объяснение у Л.Е. Бушканец: «Чехов... тяготел к созданию историй с завершенным сюжетом – рассказывал их сам или требовал от своих собеседников... Письмо же может быть организовано как завершенный микросюжет» [1, с. 98] «Ялтинский текст» в письмах Чехова, существуя в «возможных»⁶ сюжетах, формируется мотивами, и один из основных в нем – мотив одиночества. Этот мотив зачастую уходит в подтекст, репрезентируя в тексте иронический модус⁷.

Необходимость обретения Дома⁸ реализуется в письмах двояко: старый дом осмыслен как «пепелище» («*Отец у меня умер, старое пепелище уже потеряло девять десятых своей прелести; домой не тянет...*» [7, с. 10]), новый – как «логовище» («*Я зимую в Ялте... Я куплю здесь кусочек земли, чтобы построить себе логовище для зимы...*» [7, с. 10]) и как «гнездо»: («*Болтаться по номерам, болтаться целые годы, в моем уже немолодом возрасте, при моей склонности к кабинетной, сидячей жизни – это тяжело, даже нестерпимо, и поневоле приходится пускаться в всякие фокусы, чтобы слепить себе что-нибудь вроде гнезда*» [7, с. 10]). Так, незавершенный «берег» вбирает в себя значения «угла»⁹, «берлоги», «гнезда» и т.д. Мифологема берега – центральная и в поэзии, и эпистолярии Пушкина. Ощущение своего пребывания на юге как в

ссылке («...доктора отправили меня в ссылку» [7, 147]) содержит скрытую аналогию с Пушкиным: пушкинский код задан пушкинским юбилеем и связанной с ним событиностью¹⁰.

В «ялтинском тексте», представляющем собой сложное, неоднозначное целое, члены оппозиций меняют свой знак на противоположный. Так, в оппозиции север/юг «север» закрепляется не только за Петербургом, но и за Москвой («...4-5 уеду на север в Москву...» – сообщает Чехов брату Александру [7, с. 476]. Зимняя Ялта оказывается сродни северу: «...Живем по-северному» – в письме к М.П. Чеховой [7, с. 325]. В этой аналогии, с одной стороны, констатация ялтинской неуютности, с другой – глубоко спрятанная ностальгия по Москве. Мерцающий двоящийся смысл словесной игры в письме к О.Л. Книппер («В Ялте вдруг стало холодно, подул из Москвы» [7, с. 272]) выплескивается в эмоциональном порыве: «Ах, как мне хочется в Москву, милая актриса!» [7, с. 272].

В оппозиции столица/провинция, обнажающей остроту вынужденного пребывания в курортном городке, совершенно недвусмысленно обозначается оценка одного из полюсов: «Нашему брату не следует жить в провинции» [7, с. 16]. Отсюда и поведенческий жест, вырастающий до эстетического принципа: «Я всегда в своих произведениях презирал провинцию – и ставлю себе это в заслугу» [7, с. 109].

Оппозиция свое/чужое, выражающая чеховскую маргинальность, обнажает его метания между Москвой и Ялтой. Страдая от скуки и вечной праздности («...Скучна роль человека не живущего, а проживающего “для поправления здоровья”; ходишь по набережной и по улицам, точно заштатный поп» [7, с. 143]), Чехов строит планы побега в Москву в соответствии с собственным «кодексом чести»: «Погибнуть от сурового климата гораздо достойнее, чем от провинциальной скуки, которую я испытываю вот уже два года, с того дня, как доктора отправили меня в ссылку» [7, с. 147]. Мотив несостоявшегося бегства из ссылки – чисто пушкинский. В одном из чеховских писем Ялта вообще ассоциируется с тюрьмой: «Я как в тюрьме и злюсь, злюсь» [7, с. 292]. Но летняя Ялта резко меняет свой знак на противоположный: «...в эту весну в Париже я не поеду; нет времени, и к тому же здесь в Крыму так хорошо, что уехать нет никакой возможности» [7, с. 129].

«Крымский текст», пронизанный мифологией, содержит многочисленные архетипы. Так, в кучукойском раю появляется Сатана: «...я загорел, как Вельзевул» [7, с. 146]¹¹. Переговоры с Марком об издании своих сочинений воспринимаются по аналогии с библейской ситуацией: «...и очень может быть, что когда ты будешь читать это письмо, то я буду уже продан в рабство во Египет» [7, с. 26]¹². Провинциальное одичание получает выражение в иронической самоидентификации с персонажами своих рассказов: «Ноябрьские ветры дуют неустойчиво, свистят, рвут крыши. Я сплю в шапочке, в туфлях, под двумя одеялами, с закрытыми ставнями – человек в футляре» [7, с. 307].

Появление авторских мифов спровоцировано раздвоением между ролями владельца усадьбы, хозяина¹³, охраняющего свое личное пространство, и «дачника», временно пребывающего на курорте. В «ялтинском тексте» оппозиция свое/чужое то обозначается, то снимается. Персонажи дифференцируются: бездомные собаки превращаются в «своих», а с кошками расправляются¹⁴. В этом контексте мухи-вредители («Сегодня морил мух персидским порошком в комнате у матери» [7, с. 289]) явно соотносятся с бациллами – носителями болезни.

Спящие бациллы – атрибут сонного царства: «Ялта же мало чем отличается от Ельца или Кременчуга; тут даже бациллы спят» [7, с. 16]). «Спящие бациллы»¹⁵ – образ, прочитывающийся неоднозначно, постоянно обыгрывается в письмах: с одной стороны, так обозначается естественное состояние больного организма в курортной зоне, с другой – это метафора духовного омертвения. Ба-

цилла приобретает семантику второго «я», тени, сопровождающей и оберегающей от жизни: «...но в Москву и в Петербург меня не пускают; говорят, что бацилла не выносит столичного духа» [7, с. 16]¹⁶.

Существование человека в «ялтинском тексте» задано календарным ритмом: весеннему обновлению природы созвучно состояние души, и Ялта как город-курорт ассоциируется с земным раем, землей обетованной, городом-садом – другое значение мифологемы берега: «На участке в Аутке превосходно цветет миндаль (красные цветы) – весело глядеть» [7, с. 139], «В Ялте уже настоящее лето, солнце жжёт; цветут персики» [7, с. 147]. «Райское» – это чрезмерное: «Конопля, ризинусы и подсолнухи тянутся до неба» [7, с. 231]¹⁷. Последним аккордом подобных эскизов становится фраза из письма к Г.М. Чехову: «...всё так нежно и трогательно» [7, с. 142]¹⁸. В этом идиллическом и полуфантастическом мире все гармонично уживаются: «В Ялте чудесная погода, только ни к селу ни к городу вот уже два дня идет дождь, стало грязно и приходится надевать калоши. По стенам от сырости ползают сколопендры, в саду прыгают жабы и молодые крокодилы» [7, с. 257]. В цветочном мотиве письма к сестре зашифровано отношение к Книппер; цветочной формулой обозначено двойничество: «Ольге Леонардовне передай, что цветок ей кланяется...» [7, с. 254]¹⁹. В мифопоэтической картине мира строящийся дом – двойник хозяина – вбирает в себя творческую энергию²⁰.

В сотворенном Доме обрастание вещами не лишено поэтичности; прорывы в лирику эмоционально окрашивают бытовые заботы в письме к сестре: «Вы приедете как раз вовремя: начинаются лунные вечера. Чайницу и сахарницу купил» [7, с. 256]. На приобретенных для ялтинского Дома вещах – печать двойничества: «Пианино и я – это два предмета в доме, проводящие свое существование беззвучно и недоумевающие, зачем нас здесь поставили, когда на нас тут некому играть» [7, с. 300]. Отсутствующая музыка отсылает к знаменитой гоголевской фразе: «Но если и музыка нас оставит, что будет тогда с нашим миром?» [2, с. 21]. Ассоциативность расшифровывает подтекст. Так, рай оборачивается современной прозой – топосом, в котором всегда чего-то не хватает, отсюда просьбы в письме к сестре: «Привези того, чего нет в Ялте: гороху, чечевицы, побольше шнурков для pinse-nez, беловской колбасы и всего, что только можно захватить» [7, с. 317]. В этом же ряду – ощущение отсутствия близкого человека, скрытое за иронией²¹.

Эпистолярное поведение, выражающееся в метании между двумя ролями – несостоявшегося помещика, владельца усадьбы, погруженного в ее обустройство, и «дачника», «курортника» – свободного от трудов праведных человека, проявляется в своеобразных вывертах, бунта против известного порядка вещей: «Я каждый день катаюсь, все катаюсь; разрешил себе истратить на извозчика 300 р., но до сих пор еще и 20 р. не истратил, а все-таки, можно сказать, катаюсь много. Бываю в Ореанде, в Массандре» [7, с. 123]. Так чеховское «самостоянье», в отличие от пушкинского, выражается иронически в авторефлексии по поводу собственной бедности и в «красивых жестах».

В этом же русле – сюжеты жениховства, которые сводятся к провокациям, поддразниваниям адресата. Так, в письме к Тихонову – возвращенная цитата²², отмечающая последнюю степень отчаяния и одичания: «Я здесь соскучился, стал обывателем и, по-видимому, уже близок к тому, чтобы сойтись с рядбой бабой, которая бы меня в будни била, а в праздники жалела» [7, с. 16]. Шаловливый сюжет с поповной, составляя содержание нескольких писем, последовательно развертывается как «сюжет для небольшого рассказа» с многозначительными намеками и подтекстом: «Катаюсь с поповной чаще, чем с другими, – и по сему случаю разговоров много, и по наводит справки, что я за человек» [7, с. 123], «Была Иловайская с поповной. Поповна понравилась матери» [7, с. 325]. Поповна становится «теневым» персонажем в «романе» с Книппер: «Я привик к Вам и теперь скучаю и никак не могу

помириться с мыслью, что не увижу Вас до весны; я злюсь – одним словом, если бы Наденька (поповна²³ – Г.К.) узнала, что вторится у меня в душе, то была бы история» [7, с. 257]. Наконец, моляба в письме к Книппер, выражающаяся в словесной игре: «Не забывайте писателя, не забывайте, иначе я здесь утоплюсь или женюсь на сколопендре» [7, с. 261]. Женитьба на сколопендре прочитывается двояко: идиллический мир, где все равны, или «рябая баба» как предел одичания.

Церемония чаепития, традиционно связанная со сватовством, получает обратный смысл: «Книппер в Ялте. Она в меланхолии. Вчера она была у меня, пила чай; всё сидит и молчит» [7, с. 231]. Зазывания и заманивания, скрывающие завуалированное чувство, выражены на языке деловых людей, как, напр., в письме к М.П. Чеховой: «...Попроси Ольгу Леонардовну приехать к нам в Ялту на всё лето, без нее скучно. Я ей буду жалованье платить» [7, с. 317]. Аналогично этому обращение к Л. Мизиновой: «Ну, будьте здоровы, милая Лика. Присылайте мне и впредь заказные письма. Расходы на заказ я возвращаю Вам в Мелихове провизией, закусками и всякими удовольствиями, какие только пожелаете» [7, с. 41].

«Брачные» сюжеты, разыгрываемые в «крымском тексте», отсылая к мировой культуре, чаще всего несут в себе семантику отказных жестов. Так, деликатно отстраняясь от «велеречивой М.С. Малкиель, Чехов, скрываясь за маской восточного человека – «Османа Чехова»²⁴, великолепно пародируя восточный стиль, переводит стрелку на красавца, художника И. Левитана: «...Уведомляю Вас, что я перешел в магометанскую веру и уже приписан к обществу татар деревни Аутки близ Ялты. Наши законы не позволяют нам вступать в переписку с такими слабыми существами, как женщины, и если я, повинувшись влечениям своего сердца, пишу Вам, то совершаю большой грех. Благодарю Вас за письмо и шлю сердечный привет Вам и Вашей сестре, гадающей судьбу людей, и желаю Вам обеим попасть в гарем к какому-нибудь знатному господину, такому красивому, как Левитан» [7, с. 299]. Упоминание гарема отсылает к «Бахчисарайскому фонтану» Пушкина и крымской легенде о фонтане слез²⁵.

Аналогично этому – сокрытие под маской «Иеромонаха Антоний» и вежливо-деликатный отказ в форме документа о разводе: «Милая супружница, я пью теперь по 12 чашек чаю 5 раз в день – и это только благодаря Вам, подарившей мне такую прекрасную чашку. Сердечно благодарю Вас...и убедительно прошу Вас не считать меня уже Вашим супругом, так как я уже монах...» [7, с. 145]. И рядом с этим – печальный сюжет о побеге: «Маши пишет, что в Москве нехорошо, что в Москву не следует ехать, а мне так хочется уехать из Ялты, где мне уже наскучило мое одиночество. Я Иоганнес без жены, не ученый Иоганнес и не добродетельный» [7, с. 294]²⁶.

«Провинциальное» для Чехова, как и для Гоголя, – сплетни и слухи. Подобно Гоголю, который не отказывал себе в удовольствии стать предметом сплетен, Чехов также прислушивается к слухам, обобщая ялтинскую жизнь: «В Ялте все обижается и громоздит друг на друга сплетню колоссальную» [7, с. 109]. В письмах (чаще всего к женским адресатам) Чехов надевает маску обывателя, упивающегося провинциальностью: «Получил от Лики письмо. Пишет, что пела в концерте и что Варя с Петрушей грызутся» [7, с. 109]. Аналогично этому своеобразное поддразнивание Л. Мизиновой, сопровождающееся многозначительными намеками: «Я приеду в Париж один. И раньше я всегда приезжал один. Слухи, пущенные одной моей приятельницей, – милая сплетня, ничего больше. Хотите знать, кто эта приятельница? Вы ее знаете очень хорошо. У нее кривой бок и неправильный лицевой угол» [7, с. 41].

Иконографический сюжет, обращен к идентификации себя и своего изображения, строится на ялтинских архетипах: «Фотограф закрутил мне усы штопором, и я наконец очень похож на кассира в *Credit Leonpais*» [7, с. 185]. Обыгрывание портрета в «книпперском сюжете» свелось к примериванию маски обиженного, пустившегося в длинные объяснения: «Вишевский писал мне, что Ольга Леонардовна выразилась

про меня так: «Не говорите мне об этом мерзавце». Вот если бы она так не выражалась, то я прислал бы ей свой портрет, который она могла бы продать за 3 копейки» [7, с. 311]. Помимо поэты, здесь и самоирония над собственной славой, которая могла бы принести пользу хотя в виде дохода от продажи, и ирония над непросто складывающимися отношениями.

«Штопор» отзовется еще в одном письме к Л. Мизиновой, содержащем намеки: «Получил от Похлебиной²⁷ письмо; как Вы на нее похожи! Несмотря на то, что она очень худая, у Вас с ней есть даже физическое сходство. Сродотво душ. И если Вы когда-нибудь вздумаете покуситься на свою жизнь, то тоже прибегнете к штопору. У Вас даже смех такой, как у нее» [7, с. 40].

Письма-полупризнания охватывают оба полюса – иронический (см. в письме к Книппер по поводу ее поездки к брату на Кавказ: «Я завидую черкесам, которые видят Вас каждый день» [7, с. 202]) и отчаянный (ей же: «Праздные провинциальные языки болтают, и мне скучно, я злюсь и завидую той крысе, которая живет под полом в Вашем театре» [7, с. 278], оба скрепленные сознанием «последней любви»: «Здравствуйте, последняя страница моей жизни, великая артистка земли русской» [7, с. 202]²⁸. Очевидная функция анекдотических сюжетов – возвышение над обстоятельствами, «самостояние человека».

¹ Понятие «крымский текст» – аналог «петербургского текста» В.Н. Топорова введено в научный оборот А.П. Люсьем в его диссертации «Крымский текст русской культуры и проблема мифологического контекста» (М., 2003). См. также монографии: Люсьей А.П. «Пушкин. Таврида. Киммерия». – М.: Языки русской культуры, 2001. – 248 с.; Люсьей А.П. Крымский текст в русской литературе. – СПб.: Алетейя, 2003. – 320 с.

² Статья является продолжением серии наших статей об эпистолярной: Козубовская, Г.П. Мифология усадьбы и «усадебный текст» в эпистолярной прозе А. Фета // Вестник БГПУ. Серия гуманитарных наук. Вып. 3. – Барнаул, 2003. – С. 32-40; Козубовская, Г.П. Книжный код К.Н. Батюшкова: литературные архетипы и реальность // Вестник БГПУ. Серия: гуманитарные науки. Вып. 7. – Барнаул, 2007. – С. 137-148; Козубовская, Г.П. Письма А.С. Пушкина и «московский текст» // Козубовская, Г.П. Русская поэзия: миф и мифопоэтика. Монография. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 320 с.

³ Введенное нами понятие, аналогичное «петербургскому» и «крымскому». – Г.К.

⁴ «По наиболее распространенной версии название города происходит от греч. *γιαλος* (ялос) – «берег»... С крымско-татарского «джа-лыда» (ялы-та) переводится как «на берегу» – см.: Сайт <http://dic.academic.ru/dic.nsf/rwwiki/14130>.

⁵ См. об этом: Козубовская Г.П. Русская литература: миф и мифопоэтика. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 320 с.

⁶ Термин С.Г. Бочарова, которым он обозначает несостоявшееся, но существующее как возможность в мире-тексте. См.: Бочаров С.Г. О возможном сюжете: «Евгений Онегин» // Бочаров С.Г. Сюжеты русской литературы. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 17-46.

⁷ См., напр., в письме к М.П. Чеховой от 22 июня: «Одиночество – прекрасная штука, так как имеешь полное нравственное право обратиться за услугами к дворнику Харитону» [7, с. 207].

⁸ Мотив пушкинской лирики и писем 30-х гг.

⁹ См. в письме к М.П. Чеховой: «Ты пишешь про театр, кружок и всякие соблазны, точно дразнишь, точно не знаешь, какая скука, какой это гнёт ложиться в 9 час. вечера, ложиться злым, с сознанием, что идти некуда, поговорить не с кем и работать не для чего, так как всё равно не видишь и не слышишь своей работы» [7, с. 300]. Мотив «некуда идти» – очевидная переключка с Ф.М. Достоевским.

¹⁰ Чехов был включен в совет по организации пушкинского праздника, по поводу чего писал: «...и так верчусь как белка в колесе» [7, с. 136]. Кроме того, в 1888 г. Чехову была присуждена Пушкинская премия.

¹¹ См.: Головачева А. «Кучуковский майонез» — (неизвестная дача А. П. Чехова в Крыму) // Нева. – 2009. – №12.

¹² См. указание на источник в комментариях: «Чехов вспоминает ветхозаветный сюжет о том, как братья за 20 сребренников продали в Египет Иосифа (Библия, книга Бытия)» [7, 375].

¹³ В. Шуклин подчеркивает несостоятельность как роли владельца усадьбы, так и дачника. См.: Шуклин В.Г. Чеховская дача: культурный феномен и литературный образ // Очерки русской культуры XIX в. – Т. V. – М., 2005. – С. 418-452.

¹⁴ Так, в письме к М.П. Чеховой от 24 ноября сообщается: «*Та собака, о которой я писал тебе, огородничкой породы, окончательно поселилась под маслиной. Решили не гнать ее, пусть живет. А кошек будем стрелять*» [7, с. 310].

¹⁵ См. комментарий к строчке «Дрессированные блохи продолжают служить святому искусству» - «Представления «дрессированных блох» устраивались на ялтинской набережной» [7, 543].

¹⁶ Упоминание столицы вновь отсылает к пушкинско-онегинскому: «*Хандра ждала его на страже / И бегала за ним она, / как тень иль верная жена*» - Пушкин А.С. Полн. Собр. соч. : в 10 т. Т. V – М.: изд-во АН СССР, 1957. - С. 33.

¹⁷ См. о саде: Хайнади З. Сад как архетипический топос у Чехова // Slavica XXXIII. Kossuth Egyetemi Kiado, Debrecen, 2004. 217–229.

¹⁸ Лейтмотив описания Дома – «Одним словом, не дом, а волшебство» [6, с. 232], «*Виды со всех сторон замечательные, а из твоей комнаты такие виды, что остается пожалеть, что этого дома у нас не было раньше*» [7, с. 231].

¹⁹ См. в примечании: «О. Л. Книппер подарила Чехову кактус «Царица ночи» [6, с. 540]. Или еще: «*Зеленый гад в цветочном горшке, который Вы дали мне и который я довез благополучно, сидит теперь в саду и греется на солнце*» [7, 257].

²⁰ «*Дом мой строится, но мужа моя совершенно расстроила, я ничего не пишу, и работать совсем не хочется; надо вздохнуть иным воздухом, а здесь на юге такая лень!*» [7, с. 130].

²¹ Рай иронически подается как убывающий мир: «*Комаров нет. Смородину съели воробы*» [7, с. 202].

²² Отмечено в комментарии Н.А.Роскиной: «Рябая баба, на которой будто бы мечтает жениться Тихонов, — постоянная шутка в его переписке с Чеховым» [7, с. 363].

Библиографический список

1. Бушканец, Л.Е. Dzienniki pisarzy rosyjskich [Дневники русских писателей]. Studia Rossica XVII. Warszawa. 2006 / Л.Е. Бушканец // Чеховский вестник. – М.: МАКС Пресс. - 2006. – № 20.
2. Гоголь, Н.В. Скульптура, живопись и музыка // Собр. соч.: в 6 т. – М.: ГИХЛ, 1959. - Т. VI.
3. Люсый, А.П. «Крымский текст русской культуры и проблема мифологического контекста»: дис. ... канд. культурол. – М., 2003.
4. Пушкин, А.С. Полн. собр. соч.: в 10 т. – М.: изд-во АН СССР, 1957. - Т. V.
5. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995.
6. Тужилин, Н. О чем говорят названия [Э/р]. – Режим доступа: <http://bibliotekar.ru/encMir/71.htm>
7. Чехов, А.П. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Письма. – М.: Наука, 1980. - Т. VIII.
8. Щукин, В.Г. Чеховская дача: культурный феномен и литературный образ // Очерки русской культуры XIX в. – М., 2005. – Т. V.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 82-93

Л.Н. Зинченко, канд. филол. наук АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: larisa-zin@mail.ru

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ ПОЭТОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Статья посвящена определению основных типов фольклорных заимствований в региональной поэзии для детей. В работе описаны жанрово-стилистические факторы взаимодействия фольклора и авторской детской поэзии.

Ключевые слова: региональная литература, детская поэзия, фольклор, жанры, фольклорные традиции.

Детская литература и генетически, и типологически связана с фольклором, и изучение этой связи является одной из составных частей общего изучения фольклоризма литературы в целом¹, и детской литературы в частности². С.М. Лойтер, обозначая универсалии поэтики детского стиха, отмечает, что «детский фольклор для детской литературы – арсенал поэтических средств, выверенных временем и традицией, неисчерпаемый резервуар поэтической образности.» [1, с. 14].

Рассмотрение жанрово-стилистических способов взаимодействия фольклора и детской поэзии – цель данной статьи. Предметом изучения являются произведения поэтов Алтайского края для дошкольного и младшего школьного возраста. Детям близок региональный художественный материал, подтвержденный их жизненным опытом и впечатлениями. Мир природы Алтая, географические названия, биографическая, издательская связь писателей с Алтаем – все это дает ребенку возможность понять, что поэтическое, литературное рядом, его надо только увидеть и услышать. Поэтому региональная

²³ «Поповна - дочь протоиерея А. Терновского Надежда Александровна» [7, с. 450].

²⁴ Так подписано это письмо к М.С. Малкиель.

²⁵ См. о Бахчисарае в другом контексте – «книпперском»: «*Здравствуйте, милая, драгоценная, великодушная актриса! Здравствуйте, моя верная спутница на Ай-Петри и в Бахчисарай!*» [7, с. 260].

²⁶ Иоганнес – персонаж пьесы Г. Гауптмана «Одинокие». Вновь идентификация с литературным архетипическим персонажем.

²⁷ А.А. Похлебина – преподавательница музыки. Похлебина – камень преткновения в отношениях Чехова с Л. Мизиновой. Так, в упоминаемом Чеховым письме от 4 ноября 1898 г. она писала: «*Вы больны, Антон Павлович? Как это ужасно! Давно я хотела выразить Вам свое сочувствие, да смелости не хватало. Четыре года Вы меня не видели, может быть, совсем меня забыли, а я всё та же, какую Вы меня знали раньше*» [7, с. 389]. Мизинова ответила: «*Если Вы не врете (по обыкновению), что приедете один, я Вас встречу на вокзале и рекомендую Вам пансион <...> С Вашей невестой я обязуюсь быть вежлива и даже нечаянно постараясь не выцарапать ей глаз! Но лучше оставьте ее в России! <...> Нет, не женитесь лучше никогда! Нехорошо. Лучше сойдите просто с Похлебиной, но не венчайтесь! Она Вас так любит, и она действительно женщина! И такая, как Вам надо!*» [7, с. 389].

²⁸ Но даже здесь Чехов не обошелся без пародии. Н. Роскина находит первоисточник: «Часто употребляемая Чеховым перефразировка знаменитого обращения И. С. Тургенева к Л. Н. Толстому в письме: «Великий писатель русской земли!» [7, с. 510].

Важной чертой многих поэтов, пишущих для детей, является использование специфических традиций устного народного творчества. Один из типов фольклорной рецепции – «включение в жанровый ряд авторской детской поэзии фольклорных жанров» [1, с. 14].

Один из популярных жанров у поэтов – загадка. Авторские загадки легче отгадываются, предметы и явления в них знакомы детям. В качестве «подсказок» поэты используют звукоподражание, рифму. В. Новичихина, следуя народным образцам, сочиняет загадки о предметах и явлениях, знакомых детям: о листочках, одуванчике, облаках и небе, морозе, кактусе [3, с. 99-100]. Много загадок у А. Денисова, который группирует их по темам: «Загадки о лекарственных растениях», «Загадки в поле и на грядке», «Загадки о цветах», «А эти загадки живут в лесу, умножая его красу», «...И другие загадки» [4, с. 54-74].

Изобразительно-выразительные средства загадки, используемые авторами, богаты и разнообразны. Это и олицетворение (В. Новичихина: одуванчик – мальчик «Ивашка в светлой, праздничной рубашке», мороз – «скульптор, художник, строитель»; А. Денисов: береза – «невеста-красавица», малина – «в красной шапочке княжна», сверчок – «ночной музыкант»), и эпитеты (В. Новичихина: «белые овечки» – облака, «поле голубое» – небо; А. Денисов: «серый ком» – заяц, «лист пахучий» – смородина), и сравнение (В. Новичихина: «Я колючий, словно ёж» – кактус; А. Денисов: ручей «змеёйкой извивается», у совы «глаза, как плошки»), и метафора (В. Новичихина: почки – «кулачки», листочки – «зелёные платочки»; А. Денисов: лотос – «цветок священного истока», василек – «небесной сини лоскуток»). Иногда к загадкам, составленным из нескольких повествовательных предложений, авторы, чтобы обострить, конкретизировать ситуацию, добавляют вопросительное предложение: «На лугу стоит Ивашка / В светлой праздничной рубашке. / Дунул ветер на Ивашку – / Разлетелась вся рубашка. / Кто тот мальчик? (одуванчик)» (В. Новичихина); «Эта птичка-невеличка / Вяжет домик-рукавичку – / Колыбель на ветке. / А внутри – чьи детки?» (А. Денисов). Вопросительное предложение повышает эмоциональность загадки, приближает ее к слушателю, более настойчиво требуя от него немедленного, обязательного ответа. Нередко загадка специально оказывается структурно не оконченной. Ее незавершенность связана с синтаксическим и ритмическим оформлением, с пропуском рифмы. Завершенность образуется при отыскивании слова-отгадки: «Кулачки разжали почки – / В них зелёные платочки. / Что же это за платочки? / То весенние ... (листочки)» (В. Новичихина); «Над землею хвостикосичка, / В норке прячется лисичка / В красном платьице-обновке. / Как зовут её? (морковка)» (А. Денисов).

Авторские загадки привлекают сочными красками, радуют яркими образами, удивляют неожиданными сравнениями, помогают ребенку по иному взглянуть на окружающий мир.

Другой популярный жанр детской поэзии – считалки (В. Башунов «Чуки-чок» [5], Г. Рябченко «Две румяные ватрушки...» [6], В. Новичихина «Считалки» [3] и др.). Главным организующим принципом авторских произведений этого жанра, как и фольклорных, является ритм. Часто для передачи ритмико-интонационной структуры считалки поэты прибегают к парацелляции:

Чуки-чок, Чуки-чок, лопнул вызревший стручок. Тетенька Горошина очень огорошена: разбежались ее дочки за капустные листочки. Чуки-чок, чуки-чок, кто увидит, тот – молчок! В. Башунов [5, с. 2]	Две румяные ватрушки, закадычные подружки, на тарелочке сидели и мечтали чтоб их съели – ты и я, она и он. Кто не ел, выходит вон. Г. Рябченко [6, с. 126]
--	---

От фольклорной унаследовали литературные считалки композицию: «начин» («Чуки-чок, / Чуки-чок, / лопнул вы-

зревший стручок»), «Мы купили в магазине / Фруктов целую корзину», «Вот машины разных марок. / Выбирай себе подарок», «Две румяные ватрушки, / закадычные подружки, / на тарелочке сидели / и мечтали, / чтоб их съели»), «ход» и «выход» («Чуки-чок, / чуки-чок, / кто увидит, / тот – молчок!», «Выходи из круга вон!», «Что ты выбрал? Отвечай-ка?», «Кто не ел, / выходит вон»). Однако в литературной считалке на первое место выходит поэтическая игра со словом, ребенку предлагается узнать «народный прообраз, уловить черты сходства и различия, увидеть обыгрыв, лукавство, иронию автора в моменты притяжения и отталкивания от фольклорного образа» [7, с. 90].

Особое место в творчестве поэтов занимают литературные дразнилки, которые, в отличие от фольклорных, имеют объективный характер.

К жанру дразнилок В. Новичихина [3, с. 78-83] обращается не ради осмеяния конкретного ребёнка, а для ироничного изображения недостатков, свойственных в той или иной степени всем детям: неряшливости, капризности, непоседливости, трусости, жадности и пр. При этом автор использует все средства словесной изобразительности: звукопись («Рёва-рёва-рёвушка, / Дойная коровушка!», «Бала-бала-балаболка! / День болтала без умолку»), обыгрывание фразеологизмов (выбравля «нос до неба задирала», трусишка «тени собственной боится»), гиперболу (обжора съел «бочку сладкого варенья», «поросят шутку двести – с потрохами вместе!», пустосмешки «утром скажут дребедень – и смеются целый день»), повторы («Сёма-дрёма, дёма-лень! / Дремлет дрёма целый день!», задавака-якала говорит: «А вот я! / Да я! / Да я! / Я умнее журавля!»), перечисления (обжора «Съел цыплёнка-табака, / Выпил кружку молока, / Сопал дюжину котлет, / Килограмма два конфет, / Семь бутылок лимонада / И коробку мармелада!)).

Фольклорный жанр дразнилки находит своё отражение в детской поэзии М. Юдалевича («Коля-коллекционер» [8, с. 231-232], «Костик-хвостик» [8, с. 236-238]), В. Нечунаева («Дразнилки» [9, с. 18], «Жадина» [10, с. 21], «Валенька» [10, с. 22]), М. Мокшина («Трусишка» [12, с. 38], «Забияка» [12, с. 45]). В своих текстах поэты, используя такие средства художественной изобразительности, как звукопись, ритмический рисунок, гиперболу, литоту, перечисления, перевертыши, сохраняют основной закон построения дразнилки – нарушение нормы в поведении, внешности, приписываемое конкретному ребенку.

Привлекают поэтов заклички (В. Новичихина «Приходи, весна!» [3, с. 64], «Дождик-дождик...» [3, с. 84]; В. Нечунаев «Закливание» [10, с. 47]), приговорки (А. Денисов «Стрекоза» [4, с. 39], «Мотыльки» [4, с. 41]; В. Нечунаев «Стрекоза» [4, с. 30]), сказки (М. Юдалевич «Волшебная галка» [8, с. 223-226]; В. Новичихина «Лесная сказка» [3, с. 97]; В. Нечунаев «Сказка о гусе и Пете» [4, с. 61-65], «Сказка о заводной лягушке» [4, с. 80-99]).

Наиболее продуктивным жанром детского фольклора, разрабатываемым авторской поэзией является колыбельная песня. В «Колыбельной песенке» В. Нечунаева [9, с. 30], проникнутой чувством слитности человека и природы, варьируется мотив «все спят, и ты спи»: «Сладко спится воробью, / Спит зайчонок под кустом, / В речке спит усатый сом, / И заснула крепко / В огороде репка...». Расположение формул убаюкивания в данном тексте соотносимо со сказочными формулами: начальная – «Баю-баюшки-баю» – открывает стихотворение, вводит в описание спящего мира; медиальная – «Спи, мой мальчик, баю-бай, / Поскорее засыпай» – возвращает к ситуации усыпления; конечная – «Баю-баю-баю» – завершает колыбельную. Со сказкой роднит и упоминание золотой рыбки, способной исполнить желания. Не случайно фраза о золотой рыбке, живущей на дне, заканчивается многозначно, которое можно трактовать по разному: ребёнку пре-

доставляется возможность во сне пообщаться с рыбкой; рыбка исполнила желание «баляшника», и ребёнок заснул и т. д.

Отвечает формальным параметрам народной колыбельной песни и «Колыбельная» М. Юдалевича [8, с. 121-122]. В ней используется привычный для этого жанра перечислительный ряд: *«Тихо белке спится, / смотрит сны лисица, / сладко спит зайчиха, / спит волчица тихо, / спит и соболича, / спит и маралиха, / и мычит спросонок / чуткий мараленок»*. В качестве традиционных элементов можно назвать здесь и парную рифмовку, свойственную фольклорной традиции.

«Колыбельная» А. Власова [11, с. 45] построена на мотиве охраны сна и – шире – всей жизни ребёнка. С фольклорными колыбельными произведение А. Власова роднит звукопись (повтор шипящих создаёт ощущение завываний, свиста снежной метели), инверсия (эпитеты стоят за определяемым словом: *птица вещая, сны нехитрые, песня колыбельная*). При этом наблюдается явное тяготение к христианской и литературной традиции: образ свечи и птицы счастья (*«Я тебе свечу оставлю, / Птица Счастья вещая»*), «незримость» охранителя, сила молитвы (*«Сохранит незримый кто-то / Сны твои нехитрые, / Переложит их на ноты, / Защитит молитвою»*). «Знаками» книжной культуры выступают точная, перекрёстная рифма (в народной колыбельной рифма смежная), чёткий стихотворный размер, особая лиричность и мелодичность (можно предложить детям прослушать запись данной колыбельной), которые выступают показателем авторского стиля.

Фольклорная традиция в колыбельных В. Новичихиной («Первая колыбельная», «Вторая колыбельная», «Третья колыбельная», «Колыбельная для девочки») [3, с. 94-96] проявляется в формулах убаюкивания (*«баю-бай», «люли-люли»*); параллелизме построения строф и строк; парной рифме; в изобилии ласкательно-уменьшительных суффиксов и в словах, обращенных непосредственно к ребенку, и в названиях всего того, что его окружает (*Катюшенька, Юрочка, дочурочка, собачка, Мурочка, петушок, стеночка, горенка, печурочка* и т. д.). Традиционным является обращение ко сну с просьбой *«быстрее прилетай»*, к зооморфным персонажам (собачка, кошка, петушок, сорока, мыши) с требованием не будить ребенка, не мешать ему спать.

Наиболее приближены к народной поэтике «Вторая колыбельная» и «Колыбельная для девочки». Так, во «Второй колыбельной» [3, с. 95] сон ребенку несут голуби, усыпляющие, как и в народной песне, своим воркованием (*«Под окошком гули сели. / Стали гули ворковать, / Приговаривать: / Спи, Аленка, люли-люли...»*). Мотив утверждения сна маркирован формулой *«спи, ... люли-люли»* и усилен повтором глагола «спать»: *«Спят Ванюша и Танюша, / Спит Катюшенька. / Спят Наташа, Вика, Даша, / Спит Валюшенька. / Спят Артемка и Андрей. / Засыпай и ты скорей!»*. В ряде колыбельных В. Новичихина обновляет и пересоздает фольклорную традицию. Например, в «Третьей колыбельной» [3, с. 95] введен нетрадиционный для народной колыбельной персонаж – образ ночи, выполняющей функции усыпителя (*«Ночь крадется черной кошкой, / Ловит звезды, как мышей, / Усыпляет малышей»*). Данное стихотворение соотносимо с колыбельной мотивом утверждения сна, который вводится образами спящего ночного мира (*«Сладко-сладко спят котята, / Птицы спят, и спят ребята. / Даже ветер спит на крыше.»*). Но данный мотив резко обрывается тремя последними строками: *«Лишь не спит в кроватке Миша. / Почему не спит мальчишка? / Потому что шалунишка»*. Неожиданная развязка закреплена ритмическим перебивом, который достигается пропуском ударений (пиррихий). Приведенные примеры свидетельствуют многоплановости отражений поэтики традиционной колыбельной в литературной.

Таким образом, детская поэзия Алтайского края включает в свой жанровый ряд колыбельную песню, считалку, дразнилку, загадку. При этом обращает на себя внимание жанровый синтез детской поэзии, благодаря которому осуществляется

приращение смысла и обогащение внутренней формы произведений. Так, А. Денисов совмещает в одном тексте загадку и считалку: *«Если он на грядке – / Это непорядки! / Венчик – мини-граммофон / Коль сорняк, то с грядки вон!»*. У В. Башунова совмещены признаки молчанки и колыбельной песни («Тс-с!») [5, с. 16]. В «Песенке-считалке» В. Новичихиной соединены несколько жанров: считалка, закличка и песенка. Опираясь на поэтику закличек, поэт акцентирует внимание на чудесном свойстве ветра, несущего добро и благодать людям. Именно поэтому произведение наполнено эмоциями радости и веры в хорошее: *«Ветер, быстрый и могучий, / Разгони скорее тучи! ... Чтобы всюду на планете / Солнцу радовались дети!»*. От песенки здесь – повторы, единоначатие, сходное построение строф, от считалки – ритм. В «Первой колыбельной» – многочисленные реминисценции из детской считалки (*«Раз, два, три, четыре, пять...»*), молчанки (*«Повернулись на бочок / И ... молчок»*), прибаутки с характерным для нее нанизыванием персонажей (*«Леночку – у стеночки, / Раюшку с краюшку, / Иринку в серединку, / Маринку на перинку, / Танюшку – на подушку, / А Юленьку ... в люленьку»*). Ритмико-синтаксический строй этой колыбельной восходит к считалке и прибаутке и приобретает мерность и переводится в успокоительную ситуацию засыпания благодаря многочисленным повторам. «Синкретизм – привлекательная черта детской литературы, отражающая ее универсальный характер как явления культуры» [13, с. 64].

Другой тип фольклорной рецепции – «усвоение, использование отдельных сторон поэтики» фольклорного жанра [1, с. 14.]. Например, текстообразующим началом многих детских стихов стал ритм считалки (М. Юдалевич «Чудаки-гусаки» [8, с. 226]; В. Нечунаев «Добрый луч» [10, с. 20], А. Денисов «Косуля» [4, с. 14] и многие другие), обусловивший динамику и мозаичность этих текстов. Использует авторская поэзия вопросно-ответную форму прибаутки, потешки и кумулятивной сказки (М. Юдалевич «Кто же съел конфеты?» [8, с. 234-235]; В. Башунов «Таймень» [5, с. 17-20]; В. Новичихина «Летний дождь» [3, с. 70], «Кысы-брыси» [3, с. 91] и проч.), которая «оказывается тем художественным приемом, который позволяет энергично, эмоционально рассказать об окружающем мире» [1, с. 114].

К народным песенкам и поддевкам восходит диалогичная форма детских стихотворений В. Новичихиной («Месяц май» [3, с. 21], «Каляка-маляка» [3, с. 53]), М. Юдалевича («О Феде и медведе» [8, с. 227-228], «Прочтите о Вите» [8, с. 232-234]) и других. Например, стихотворение В. Новичихиной «Месяц май», начавшись с диалога-спора: *«Месяц май, он какой? Красный, белый, голубой?»* заканчивается диалогом согласия: *«Так какой же май, какой? / Он зеленый, голубой, / Нежно-белый, ярко-красный? / Самый светлый и прекрасный!»* [3, с. 21]. Диалог – «как нельзя более соответствует детской жизнедеятельности и детскому анимизму, помогая отражать мир не таким, какой он есть, а таким, каким ребенок его представляет, выражая себя» [1, с. 108].

Восходят к фольклору и звукообразы детской поэзии: «имитация звуковых особенностей явлений действительности...», «прямое звукоподражание» и «звуковые ассоциации», когда «аллитерирующие звуки напоминают... о «ключевом слове»» [14, с. 470]. В детской поэзии много ономастопов, имитирующих голоса животных и щебет птиц, жужжание насекомых: В. Нечунаев «Майское утро» [10, с. 12], В. Башунов «Сороки-вороны» [5, с. 7-8], Г. Рябенко «Шесть лягушек...» [6, с. 125] и др. Звукообразы детских стихотворений передают разные стороны бытия: удары предметов, стук часов, капель дождя и прочее: В. Башунов «Дождик» [5, с. 5-6], М. Юдалевич «Егор-фантазер» [8, с. 229]. Однако «если в детском фольклоре звуковая, фонетическая структура текста неотделима от процесса формирования языка детского словесного искусства, то в авторской детской поэзии это сознательная ориентация на звучание текста» [1, с. 15].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что влияние фольклорных традиций в детской поэзии Алтайского края ощутимо на жанрово-композиционном, стилистическом и содержательных уровнях. Вместе с тем фольклорные образы, сюжеты, мотивы получают новую авторскую модификацию, а один текст может контаминировать в себе различные жанры. Такая фольклорная рецепция выражает общую тенденцию детской литературы и вписывает региональную детскую поэзию в общенациональный контекст.

¹ См.: Медриш, Д. Н. Литература и фольклорная традиция: Вопросы поэтики / Д. Н. Медриш; Под ред. Б. Ф. Егорова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1980. – 296 с.; Русская литература и фольклор: (первая половина XIX века) / Академия наук СССР, Институт русской литературы (Пушкинский Дом); под ред. А. А. Горелова. – Л.: Наука, 1976. – 455 с.; Русская литература и фольклор, вторая половина XIX в. / Академия наук СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом); [отв. ред. А. А. Горелов]. – Л.: Наука, 1982. – 444 с.; Русская литература и фольклор: (конец XIX в.) / под ред. А. А. Горелова. – Л.: Наука, 1987. – 367 с.; Миф-фольклор-литература: Сборник статей / Академия наук СССР, Институт русской литературы; Отв. ред. В. Г. Базанов. – Л.: Наука, 1978. – 251 с.

² См.: Краснова, Т. В. В ладу со сказкой (традиция фольклорной сказки в творчестве русских писателей XX в.) / Т. Краснова. – Иркутск: [б. и.], 1993. – 100 с.; Лойтер, С. М. Поэтика детского стиха в ее отношении к детскому фольклору / С. М. Лойтер. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005. – 216 с.; Трыкова О. Ю. Детская литература и фольклор: аспекты взаимодействия: [Сб. ст.] / О. Ю. Трыкова; М-во образования Рос. Федерации, Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – 107 с.

Библиографический список

1. Лойтер, С. М. Поэтика детского стиха в ее отношении к детскому фольклору. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005.
2. Литература Алтая в культурном пространстве региона: учебно-методическое пособие для студентов филологического факультета и в помощь учителю-словеснику. – Барнаул: БГПУ, 2007.
3. Новичихина, В. А. Давайте познакомимся: стихотворения. – Барнаул: ООО РИПЦ «Печатный мир», 2007.
4. Денисов, А. С. «... Я начинаю путь»: Книга для детей и родителей. – Барнаул: ОАО «Алтайский дом печати», 2009.
5. Башунов, В. М. Деревенская тетрадка: стихи: [для дошкольного возраста]. – Барнаул: Алтайское книжное изд-во, 1985.
6. Рябченко, Г. С. Для детей. – Барнаул, 2004. – № 3.
7. Литература и фантазия: сборник стихов для развития речи, воображения и памяти детей / сост. Л. Е. Стрельцова. – М.: АРКТИ, 1997.
8. Юдалевич, М. И. Избранное: в 5 т. – Барнаул: ОАО «Алтайский дом печати», 2008. – Т. 1.
9. Нечунаев, В. М. Учили азбуке козу / В. М. Нечунаев. – Барнаул: Алтайское книжное изд-во, 1982.
10. Нечунаев, В. М. Воробьиные качели: стихотворения для дошкольного и младшего школьного возраста. – Барнаул: Изд-во «Азбука», 2009.
11. Власов, А. В. Песни судьбы: Стихотворения разных лет. – Барнаул: Изд-во ООО «Акция-Информ-Плюс», 2008.
12. Мокшин, М. М. Мы живем в селе. – Бийск: НИЦ БГПУ, 2003.
13. Перова, Г. М. Проявление синкретизма в детской литературе // Мировая словесность для детей и о детях: сб. ст. – М., 2004. – Вып. 9. – Кн. 2.
14. Гаспаров, М. Л. Фоника. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 801.73

О. В. Марьина, канд. филол. наук, доц., докторант АГУ, г. Барнаул, E-mail: marin_alex@mail.ru; maryina@uni-altai.ru

ЦИТАТЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ МЕЖТЕКСТОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ 1980-Х — 2000-Х ГГ.)

Мы рассматриваем цитаты, аллюзии, реминисценции как показатель межтекстовой интеграции. Данный подход к исследованию цитатных включений был намечен сравнительно недавно (последние 5-10 лет). Он предполагает комплексное изучение цитат: их структуры, наполнения, места в тексте, функций взаимодействия с другими синтаксическими единицами.

Ключевые слова: цитатное включение, структура цитат, межтекстовая интеграция.

Цитата в научной литературе изучается с нескольких позиций: использование в текстах различных функциональных стилей крылатых фраз и выражений, устойчивых фразеологических оборотов (М. Алексеенко, М. Бахтин, Г. Колшанский и др.); прием художественного смыслообразования и одновременно апелляция к авторитетной и актуальной в глазах автора литературной традиции (Б. Гройс, Г. Косиков, В. Терехина, Н. Хаджиев и др.). Исследование проблемы цитаты связано с распространением теории интертекстуальности (Р. Барт, Ю. Высочина, Ю. Кристева, Н. Кузьмина, В. Курицын, В. Руднев, Т. Руднева, Н. Фатеева, М. Эпштейн и др.).

Цитаты, реминисценции, аллюзии в литературе рубежа XX – XXI веков рассматриваются под разными углами зрения. Главным образом цитатные включения исследуются как одна из специфических структурных особенностей современного художественного текста, который становится пространством пересечения разнообразных цитат. В одних работах обращается внимание на корпус цитат и текстовых реминисценций (М. Алексеенко), в других – на игровую функцию цитат (О. Богданова). По мнению же Е. Маркасовой, нахождение связей между разными текстами – «занятие часто неблагодарное, поскольку результат нередко представляется

гипотетическим...» [1, с. 248]. В любом случае использование цитат, расширение границ текста за счет стилистических и жанровых приемов не отрицается никем из исследователей.

В рамках заявленной темы цитата понимается как один из показателей текста, обеспечивающих его связность и цельность.

В текстах 1980-х годов встречается полная цитата: *«Не знаю, как Аллочку, меня этот образ преследует – двое красивых, благополучных людей – руки в стороны, ноги врозь, ать-два! Бэкон-то мой прав! Я раньше только вторую половину фразы слышала, а теперь поняла и первую: «Прцветание раскрывает наши пороки». Вот он, оказывается, о чем (А. Лиханов «Благие намерения»)*. Цитируемый текст и информация об авторе находятся во внутренней речи героини, поэтому традиционный способ передачи чужого сообщения: а) слова вводящие, указывающие источник – прямая речь – цитата; б) прямая речь – цитата – слова вводящие, указывающие источник – нарушается. Каждый компонент заключен в отдельном предложении, а не в конструкции с чужой речью.

Элементы цитации активны в сфере персонажной речи: *«Я смотрела на чашку, бутерброды с колбасой, на директорское кресло, куда сейчас сядет Сева – и это будет довольно забав-*

но, – я смотрела перед собой на простые предметы, виденные тысячу раз, и думала о Боброве и о фразе, сказанной Аполлошей на первом педсовете. Он сказал тогда: «Видите, какие славные учителя были до нас с вами!»

Хорошо сказал (А. Лиханов «Благие намерения»). Цитация извлекается из речи собеседника – это слова директора школы-интерната, которые главная героиня – рассказчица вспомнила спустя некоторое время: – Видите, какие славные учителя были до нас с вами, дорогие друзья! Так что нам-то, как говорится, сам бог велел! В данном случае полная цитата носит условный характер. С одной стороны, слова директора полностью, без изменений воспроизведены героиней, с другой, отраженный вариант реплики Аполлоши включен не полностью. Хотя и этому находится объяснение: происходит переосмысление реплики, к чужому высказыванию прибавляется своя собственная оценка. Повторение же в тексте одной и той же фразы является одним из показателей его связности, на что не раз указывалось в работах В. Бабайцевой, Л. Бабенко, И. Гальперина, Е. Реферовской, А. Папиной, В. Чулковой и др.

В романе А. Битова «Пушкинский дом» цитатные включения являются членами предложения, существуют без ссылки на автора первоисточника, но обрамляются кавычками: *1. И пока утро дописывало это письмо, адресованное Петром «назло надменному соседу», а теперь никому не адресованное и никого ни в чем не упрекающее, ничего не просящее, – на город упал ветер. 2. В младенчестве, правда (Лева был зачат в роковом году), случились с ним, вернее, с его родителями кое-какие неприятные перемещения в сторону их замечательного предка, так сказать, «во глубину сибирских руд».*

Наблюдается большее разнообразие в использовании цитат в текстах 1990-х годов. Цитата может реализовываться в конструкциях не только с прямой, но и с косвенной речью. Например: *Максим Горький, например, утверждал, что человек создан для счастья. А Велимир Хлебников считал, что человек создан для страданий... Вольтер говорил, что мир ужасен, а его современник Лейбниц восклицал: «О! Этот лучший из миров...»* (В. Токарева «Этот лучший из миров»). Те, кому принадлежат высказывания, названы в компоненте, вводящем чужую речь, тогда как сама чужая речь – это или пересказанные, или точно воссозданные слова известных людей.

Указывать на автора могут не только слова вводящие: *Душа жаждала свободы и покоя, как у Лермонтова* (В. Токарева «На черта нам чужие»). Сравнение как у Лермонтова отсылает нас к предтексту: соотносится внутреннее состояние героя, информация о котором содержится в предыдущем контексте, и поэта.

На активное использование цитат в литературе 2000-х гг. указывают и сами авторы произведений. Так, в повести Л. Улицкой «Сквозная линия» приводится наблюдение одной из героинь относительно места цитат в жизни: *И цитаты, как потом она стала догадываться, занимали огромное место в этих разговорах. Как будто, кроме обычного русского, они владели еще каким-то языком, упрятым внутри общепотребимого. Мама так и не научилась распознавать, откуда, из каких книг они берутся, но по интонации разговаривающих научилась по крайней мере чувствовать присутствие ссылки, цитаты, намека...* Роман И. Ефимова «Неверная» начинается авторским предупреждением: *...в тексте будут встречаться цитаты или заимствования из произведений других авторов, не выходящие – как он надеется – за рамки принятых в литературе правил и приличий.*

В скрытом и явном виде цитируются:

Аркадий Ваксберг. «Лиля Брик. Жизнь и судьба» (М.: Олимп, 1998)...

Елена Игнатова. «Записки о Петербурге» (СПб: Амфора, 2003)...

Документальный фильм Петра Мостового «Взгляните на лицо» (1966) ... и т. д.

В художественных текстах 1990-х – 2000-х гг. используется, как правило, цитата измененная, усеченная, трансформированная. Например: *1. Расстрелять, – тихо и убежденно говорит он, – ибо я перестал слышать музыку, румынский оркестр и песни Грузии печальной, и мне на плечи кидается анчар, но не волк я по сути своей: и в горло я успел воткнуть и там два раза повернуть. 2. Гул затих, я вышел на подмости, я вышел рано, до звезды, был, да весь вышел, из дому вышел человек с дубинкой и мешком* (Т. Толстая). *3. Все мы вышли не из гоголевской шинели, а из позора нижнего белья* (Виктор Ерофеев). В анализируемых текстах наблюдается слияние в одной синтаксической единице – предложении цитат из нескольких разных литературных и народных источников, которые, трансформируясь, видоизменяясь, включаются в контекст и воспринимаются вне отрыва от него, тем самым обостряется диалогичность текста и повышается момент игры. Имеются в современных произведениях последних пяти – десяти лет и явные, полные цитаты. Например: *1. Как говорила одна из героинь Нонны Мордюковой: «То ему – то. А то раз – и это»* (Т. Толстая «Что в имени тебе моем?». *2. Весь корпус русской народной мудрости пропитан издательским женоненавистничеством. Бабе полностью отказано в уме. «У бабы волос долог, да ум короткий», – поучает пословица. Бабе отказано и в честности: «Баба бредит, да кто ей верит». Бабе отказано в сострадании: «Баба плачет – свой норов тешит». Баба хуже, чем собака: «Собака умней бабы: на хозяина не лает». Место бабы – изба: «Знай, баба, свое кривое веретено»* (Виктор Ерофеев «Бог бабу отнимет, так девуку даст»).

Проблематично охарактеризовать цитату как полную или редуцированную, если она заключается в конструкции со свободной прямой речью: *Кто-то из древних – кажется, Эпикур, – по этому поводу уже все сказал: пока есть я, смерти нет, а когда придет она, то не будет меня* (Б. Акунин «Пелагия и Черный Монах»).

Наблюдается в текстах рубежа веков и автоцитация – цитатные включения, взятые из собственных произведений писателей, как правило, при повторе сходных тем, сюжетов, образов. Данные «включения ассоциативно соотносят цитируемые и цитирующие строки: возникнув в новом контексте, образ продолжает жизнь в новом произведении, меняя краску, выражая иную позицию автора» [2, с. 71]. Например: *И пожеловалась, и, может быть, заплакала бы, и тогда Медея, приложившись несколько раз в молчании к толстой стопочке, дала бы ей понять, что страдания и бедствия для того и даются, чтобы вопрос «за что?» превратился в вопрос «для чего?»», и тогда заканчиваются бесплодные попытки найти виновного, оправдать себя, получить доказательства собственной невиновности и рушится выдуманный жестокими и немилосердными людьми закон соизмеримости греха с тяжестью наказания, потому что нет у Бога таких наказаний, которые обрушиваются на невинных младенцев* (Л. Улицкая «Медея и ее дети»). Те же самые вопросы волнуют другую героиню из одноименного рассказа («За что и для чего...») из сборника «Люди нашего царя». Подобные размышления свойственны людям, оказавшимся в тяжелой (как героиня из рассказа «За что и для чего...»), может быть, безвыходной ситуации (как героиня из романа «Медея и ее дети»). Примечательно, что вопросы в рассказе заканчиваются не соответствующим знаком, а многоточием. Таким образом, для героини это не вопрос, а уже готовое решение, с которым могут согласиться или не согласиться читатели.

Какова структура цитат в современных художественных текстах: представляют ли они отдельное слово (слово-образ, слово-символ), сочетание слов, предложение, текстовый фрагмент; место цитаты в квазичитате? Границы цитат обозначить достаточно проблематично, связано это с тем, что в настоящее время цитата не столько достоверно, доподлинно воспроизводит какой-то фрагмент текста, сколько «пересказывает» его

суть, «намекает» на известные литературные и народные произведения, устойчивые сочетания, вызывает в памяти реципиента знакомые строки. Например: 1. *Марго три года как развелась со своим алкоголиком, Веником Говенным, как она его называла, и прожила теперь эпоху выхода из тьмы египетской* (Л. Улицкая «Женщины русских селений»). 2. *Короче говоря, мне с годами все более и более свойственно впадать в восьмой смертный грех эстетизм, за что я, естественно, ни у кого просить прощения не собираюсь, хотя бы потому, что прощение, покаяние и прочее – это как раз из области этики* (Т. Толстая «Вариации на тему автопортрета»). Понятие «тьма египетская» взято из Книги Бытия, «восьмой смертный грех» – из католицизма (однако у католиков 7 смертных грехов). Очевидно цитаты появляются только в названиях (Т. Толстая «На золотом крыльце сидели...», Л. Улицкая «Пиковая Дама») и в качестве эпиграфов к текстам (например, к рассказу «Сюжет» взято два эпиграфа: 1. *И долго буду тем любезен я народу...* Пушкин. 2. *Вот зачем, в часы заката уходя в ночную тьму, с белой площади Сената тихо кланяюсь ему.* Блок). К рассказу В. Пелевина «Зигмунд в кафе» приведен следующий эпиграф: «*За гладкими каменными лицами этих истуканов нередко скрываются лабиринты трещин и пустот, в которых селятся разного рода птицы*» Джозеф Лэвендер «Остров Пасхи». Цитаты, используемые в качестве эпиграфов к художественным произведениям, могут представлять как выдержки из текстов (Облизывающийся и с выпученными глазами – вот я. Не нравится? – что делать! В.В. Розанов (Т. Толстая «Вариации на тему автопортрета»)), так и самостоятельные произведения: детская считалочка (*На золотом крыльце сидели: царь, царевич, король, королевич, сапожник, портной. Кто ты такой? Говори поскорей, не задерживай добрых людей!* (Т. Толстая «На золотом крыльце сидели...»)); анекдот (- *Василий Иванович!.. Бангадеш образовался! – Главное, не расчесывай, Петяка!*) (Т. Толстая «Что в имени тебе моем?»).

Сюда же можно отнести цитаты – имена исторических лиц, героев литературных произведений и др.: 1. *Почти сразу же из комнаты донеслись голоса, и тут выяснилось, что одного слуха недостаточно – пришлось напрячь еще и знание немецкого, ибо разговор происходил на языке Шиллера и Гете* (Б. Акунин «Смерть Ахиллеса»). 2. *В занятии этом ему не было равных, все, царства и города, разыгрываемые на вытертой площадке позади автобусной станции, он брал своим ножом, легко и весело, как Александр Македонский* (Л. Улицкая «Медя и ее дети»).

Остается открытым вопрос: стоит ли рассматривать в качестве цитат сигналы времени? Это отдельные слова, выражения, которые позволяют судить о наиболее ярких событиях, происходящих во время создания литературного произведения, о каком временном промежутке повествуется в данном тексте. Такие показатели времени достаточно часто встречаются в рассказах, повестях, романах, созданных в 1990-е – 2000-е гг. Так, в одном только рассказе В. Токаревой «Полосатый надувной матрас» появляется несколько примет того времени: 1. *В последнее время страна закупила, должно быть, по дешевке, телевизионные сериалы, и мексиканская жизнь мыльными потоками хлынула в московские квартиры, отвлекая от инфляции и от правительственного кризиса.* 2. *Люся выздоровела и написала Нине дарственную на дачу. Осталось заверить у нотариуса. Но образовалась перестройка, к нотариусу такие очереди.* 3. *Но сейчас там, слава Богу, ходил помоечный кот, хороший Люсин знакомый. Он был независим, никого не боялся, даже собак. Так ведут себя молодые парни, вернувшиеся из Афганистана.* По отличительным признакам, подмеченным автором рассказа (мексиканские телевизионные сериалы, инфляция, правительственный кризис, перестройка, Афганистан), не просто узнается время действия – начало 1990-х годов, но и описывается влияние этих событий, явлений на жизнь рядовых граждан страны. В романе Л. Улицкой «Медя и ее дети» и рассказах В. Сорокина упоминается о времени действия, а не создания литературного произведения: 1. *Тогда все пели Окуджаву, а Георгий, единственный из всех, не любил этих песен* (Л. Улицкая «Медя и ее дети»). 2. *Прыснула на шею духами «Мицук», подаренными Корой Ландау на новый год* (В. Сорокин «Волны»). 3. *...он взял со стола в гостинной номер «Нового мира», заложенный письмом от матери на середине «Матрениного двора»...* (В. Сорокин «Волны»).

В работе были рассмотрены полные и редуцированные цитаты в художественных текстах 1980-х – 2000-х гг. как показатель межтекстовой интеграции в синтаксисе, описана их модификация, специфика появления в современных литературных произведениях. Полная цитата реализуется, как правило, в конструкциях с прямой, косвенной, свободной прямой речью. Где слова вводящие содержат информацию об авторе исходного текста. Трансформированная цитата вводится во вторичный текст, текст «нашего» автора как его составляющая, как член предложения. При этом автор цитируемого отрезка называется крайне редко или не называется вообще. В данном случае цитатное включение реализуется уже как самостоятельный «текст», а не «текст в тексте». Отмечается более тесная связь между исходным и отраженным произведениями: цитата «теряет» свое значение – точно передавать чужое высказывание.

Библиографический список

1. Маркасова, Е. Историко-культурный контекст постмодернистской цитаты (времена года в поэме Т. Кибирова «Буран») // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. – М., 2000. – № 2.
 2. Соловьева, В.С. Автоцитация в произведениях А.С. Пушкина // Русский язык в школе. – 1997. – № 3.
- Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 821.512.31

Г.Ц.-Д. Буянтуева, асп. БГУ, г. Улан-Удэ, buyan1984@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПОСТИЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В РОМАНЕ А. АНГАРХАЕВА «ВЕЧНЫЙ ЦВЕТ»

Данная статья посвящается исследованию прозы известного писателя, одного из классиков бурятской литературы, где рассматриваются актуальные проблемы современного литературоведения. В ней дан художественный анализ ряда существенных качеств бурятского национального характера. Национальный характер полно проявляется в динамике, рассматривается трансформация на примере двух поколений героев романа «Вечный цвет».

Ключевые слова: бурятская литература, современная литература, А. Ангархаев, художественное постижение, национальный характер, черты традиционного бурятского характера.

Характерными особенностями современного литературоведения являются устойчивая тенденция к художественному постижению национального характера. В этом отношении актуальным представляется обращение к художественному наследию талантливого бурятского писателя Ардана Лопсоновича Ангархаева.

Национальный характер есть сочетание природного и социального, часть ментальности, включающая общие психофизические черты жизнедеятельности (определенные принципы системы ценностей нации). Несмотря на существующие работы по данной проблеме национального характера, анализ ее на материале прозы А. Ангархаева не предпринимался и поэтому является весьма актуальным.

Национальный характер складывается тысячелетиями под влиянием климатических, социальных условий, религиозных устоев. Уклад жизни бурятского народа нашел отражение в традициях, обычаях, обрядах, в нравах, в художественных произведениях.

Наличие у человека характера предполагает наличие чего-то значимого для него в мире, в жизни, чего-то, от чего зависят мотивы его поступков, цели его действий, задачи, которые он себе ставит или на себя принимает. Характер представляет внутренние свойства личности, но это не значит, что они в своем генезисе и существе определяются изнутри, системой внутренних органических или внутриличностных отношений. Напротив, эти внутренние свойства личности, составляющие ее характер, выражаясь в отношении к тому, что значимо для человека в мире, через отношение к миру и определяются [1, с. 520–521].

Главный мотив романа «Вечный цвет» – подведение нравственных итогов. Как жил? Почему жил именно так? Данный вопрос обращен не только к старому Шаралдаю, чья болезнь стала толчком к движению сюжета, к выявлению взаимоотношений между героями. Этими непростыми отношениями героев, их переживаниями и поддерживается внутреннее напряжение сюжета. Героям постоянно мешает быть счастливыми и довольными, постоянно что-то они выясняют.

Внутренней драмой человека и вызван обостренный психологизм прозы А. Ангархаева. Следует сказать, что главным достоинством произведения является то, что А. Ангархаев показал именно психологию души человека. До А. Ангархаева писатели в своих произведениях в человеке рассматривали внешнюю оболочку: как он живет, чем занимается, а А. Ангархаев же показал ту сторону человека – внутренний мир, его душевные переживания.

Данный роман насыщен обилием острых ситуаций и наличием конфликтов. В романе много отступлений, наполненных размышлениями и воспоминаниями героев. Это дает возможность автору выявить сущность персонажей, показать их многопланово и подробно, высветить важные черты бурятского национального характера.

Поскольку национальный характер полно проявляется в динамике, хотелось бы рассмотреть его трансформацию на примере двух поколений героев романа.

Наиболее полно обрисованы писателем представители старшего поколения – Шаралдай, Аюша, и Ломбо. Лишь им троим из многих ровесников суждено было пережить войну и многие другие испытания, выпавшие на их долю. Несмотря на не сходство их судьбы взаимосвязаны и взаимозависимы.

Пожилым людям Хасурицы присуща важная национальная черта – чувство рода. Ответственность перед людьми, ответственность за потомков – одна из определяющих мотивов в образе Шаралдая, главного персонажа романа, образом которого произведение начинается и заканчивается. «Чувствовал смутно, что жизненного своего назначения не выполнил: не дал миру и роду своему... сыновей достойных, надежных, добрых».

У фельдшера Аюши, которого зовут доктором, чувство рода выражено наиболее ярко. Он знает многих своих предков, среди которых были дацанский лама, тайша, казачий сотник. «Как начнёт доктор Аюша рассказывать – заслушаешься.

Каждый бурят, дескать, должен знать свою родословную до девятого колена, а сам больше десяти своих предков назовет». Аюша бережно хранит реликвии своего рода: старинную шкапулку, зеркало, привезенное из Пекина, фигурку Белой Богоматери (Сагаан Дара Эхэ) из Тибета.

Значительно слабее, чем у Шаралдая и Аюши, чувство рода выражено в характере Ломбо, живущего днем сегодняшним. Но в романе есть его дальний родственник, таинственно появляющийся и исчезающий, который выступает в качестве второго «я» Ломбо, как бы олицетворяя его отрицательные качества и помыслы. Именно он в то далекое время подал Ломбо мысль о поджоге, как о способе избавиться от неудобного председателя колхоза. Полуфантастическое описание этого персонажа – новое для бурятской литературы явление, способствующее более полной характеристике облика Ломбо.

Тесно связана с чувством рода и такая не менее важная национальная черта – это забота о добром имени. Для Шаралдая, например, это представление имеет вполне современный смысл и определяется личными заслугами каждого. Он настойчиво повторяет, что человеку не все равно, как жить и как умирать. Данная мысль – одна из основных идей романа.

Подлинная сущность образа Шаралдая проявляется в конфликтах, и главный из них – не с Ломбо, а с самим собой, внутреннее противоречие его характера. Они ярко вырисовываются писателем посредством показа внезапной болезни героя и сюжетных перипетий, связанных с нею, в которых обнаруживаются, какие качества скрываются за неприметной внешностью и обычной судьбой Шаралдая: увлеченность работой, богатство и сложность внутреннего мира, высокие нравственные требования, прежде всего к себе. Следовательно, неудивительно то, что главным изобразительным средством в романе является форма диалога, внутреннего монолога. Роман необычен обилием споров, столкновением мнений, эмоциональным переживанием.

Налицо противоречие между нравственной требовательностью героя и его сомнительной репутацией на селе. Этот конфликт углубляется и в дальнейшем.

Забываясь о детишках Хасурицы, которые растут на улице, не получая должного воспитания, Шаралдай мечтает построить ясли-сад. «Пусть он ничем не поможет взрослым своим, неприкаянным, неустроенным сыновьям, зато ведь можно помочь только начинающим жить детишкам – и его жизнь обретет смысл о добром, помянут люди».

Доброе имя оказывается важным и для Ломбо. Правда, это не совсем соответствует тем взглядам на жизнь, которыми он руководствовался до сих пор.

Ломбо убежден, что мир стоит на материальном благополучии, и часто считал себя первым человеком в деревне: «не родился еще тот человек, который сумел бы меня одолеть. И не родится». Не случайно автор называет Ломбо нойном из Хасурицы. Ломбо мало заботят нравственные принципы. Он никогда ни пред чем не останавливается, чтобы добиться своей цели.

Исследователи считают, что родная природная стихия играет важную роль в формировании самобытного национального менталитета. Мы разделяем мнение Г.Д. Гачева, согласно которому: «Первое, очевидное, что определяет лицо народа – это Природа, среди которой он вырастает и совершает свою историю. Она – фактор постоянно действующий» [2, с. 27].

В общей массе, используемых для создания образов объектов природы, окружающей среды большая доля приходится на растительный и животный мир: деревья, травы, птицы, животные дикие и домашние. Исследователь национальных образов мира Г. Гачев пришел к выводу, что животный или растительный символизм является важным аспектом в различении национальных мирозерцаний. В романе величавый и сумрачный ельник вокруг Хасурицы – место детских игр персонажей романа, среда их обитания. Вечность его зелени несет глубокую смысловую нагрузку, олицетворяя вечность времени и жизни. Национальная специфика проявляется и в самом эпитете «Мүнхэ ногоон хасуури», характеризующем

явление по цвету, который напоминает цвет Зеленой Богоматери (Ногоон Дара Эхэ). Неслучайно проф. С.Ж. Балданов отмечает, что образ этого дерева, вырастая до образа символа, стал названием данного романа [3].

У бурят под влиянием уклада жизни сформировалась такая черта национального характера, как умение обращаться с домашними животными, более того, способность понимать их. Во многом через раскрытие этого качества осуществляется автором индивидуализация образа Шаралдая.

Односельчане знают, что Шаралдай очень любил животных, заботился о них. Дэбшэн вспоминает, что отец даже беседовал с порученными ему быками. Разлука с любимым делом изменила его: с тех пор Шаралдай похудел, почернел, работал спустя рукава, молчалив стал. Любопытно, что здесь объектом художественной идеализации становится такое животное, как бык. Мы привыкли к тому, что в произведениях литератур народов, чья жизнь связана с животноводством, безусловно, бык – животное красивое и благородное.

А. Ангархаев ярко показал и такие черты традиционного бурятского характера, как степенность, созерцательность, склонность к размышлению, в определенной мере связанные с влиянием буддийской традиции. Носителем этих качеств является Аюша, в раннем детстве отданный в дацан, постигший секреты врачевания у знаменитого эмчи-ламы. Он лечит травами, проходит мысленный круг сопереживания с больным, стремясь вылечить не только тело, но и душу человека.

Размышление стало привычкой, внутренней потребностью Аюши. Особенно много он думает над проблемами нравственности, истоками зла. В его устах убедительно звучит сравнение жизни человека с постройкой субургана. «Субурган еще издали будет сиять, напоминать людям, для чего он сооружен» [4].

Аюша живо интересуется естественными науками. При этом он стремится совместить полученные в дацане знания с новейшими открытиями науки. Он приходит в восторг от объяснения Дэбшэном Восьмеричного пути взаимодействия частиц, который назван термином буддийской философии, обозначающей восемь добродетелей, избавляющих человека от страданий.

В лице доктора Аюши выведен тип национального характера, одержимый жадой познания, не потерявший, несмотря на тяжелые испытания, интересы к жизни. Он философски принимает удары судьбы и даже считает себя удачливым человеком, потому что уцелел на войне, у него есть сын, внуки.

Эта его черта истекает не только из учения буддизма, но и из здравого смысла, присущего народному мироощущению.

В образе Шаралдая подчеркнуты такие качества, как любовь к природе, забота о детях, высокая нравственная требовательность. Показано, что эти качества противостоят таким качествам национального характера, как излишняя замкнутость, даже скрытность, стремление ничем не обнаружить своих истинных чувств и побуждений, даже самых благородных.

Трансформацию в новых общественных условиях можно рассмотреть на примере образов представителей младшего поколения, из которых наиболее подробно обрисованы писателем Таряша, сын доктора Аюши, Дэбшэн и Бадмаха, сыновья Шаралдая.

Ответственность за свой род, присущая старшему поколению героев романа, в Дэбшэне проявляется слабо, лишь в позднем осознании вины перед Шаралдаем. А у Бадмахи это проявляется лишь в воспоминаниях о гордости и счастье, переполнявших его, когда у него родился сын. Он не признает одну из основных ценностей национальной и общечеловеческой морали – доброе имя. Бадмаха – по-существу денационализированный характер: утративший национальные ценности, он не приобщался какой-либо культуре.

Определенный оптимизм, надежда на дальнейшее ее развитие лучших черт традиционного характера в современных условиях дает образ сына доктора Аюши, механизатора – Таряша.

В отличие от Дэбшэна и Бадмахи Таряша – на редкость целеустремленный и цельный человек. Еще в школе ребята про него говорили, дразнили его «рабочим и колхозником», но втихомолку завидовали его способностям, трудолюбию, смекалке, умению быть полезным.

Если в образах Дэбшэна и Бадмахи прослеживается ослабление многих важных черт национального характера, то в лице Таряши представлен продолжатель традиций предшествующих поколений, достойный преемник лучших свойств бурятского народа.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что в романе А. Ангархаева «Вечный цвет» дан художественный анализ ряда существенных качеств бурятского национального характера. На примере двух поколений героев романа нами показана преемственность этих качеств, а также их трансформация в новых социальных условиях.

Библиографический список

1. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М., 2000.
2. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира. Евразия – космос кочевника, земледельца и горца. – М., 1999.
3. Балданов, С.Ж. Вершины писателя: о творчестве А. Ангархаева / Буриад үнэн // У-У.: Буриад үнэн, 2001. – ноябрь 15.
4. Ангархаев, А.Л. Вечный цвет. – М.: Современник, 1988.

Статья поступила в редакцию 18.10.10

УДК 72.035 (092) + 69 (092)

Л.В. Каширина, науч. сотрудник научно-производственного центра по сохранению историко-культурного наследия Алтайского края (КГУК ННЦ "Наследие"), E-mail: laris-k@mail.ru

АРХИТЕКТОРЫ И СТРОИТЕЛИ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Деятельность профессиональных архитекторов и строителей Алтая в период капитализма рассматривается в контексте общероссийского развития архитектуры; отмечается причастность региональных зодчих к петербургской архитектурной школе, исследуются особенности стилистических приемов мастеров; подчеркивается их роль в формировании архитектурного облика городов Алтая и вклад в сибирское градостроительство.

Ключевые слова: архитектор, гражданский инженер, архитектурная школа, гражданская архитектура, культовая архитектура, классицизм, эклектика, модерн; an architect, a civil engineer, architectural school, civil architecture, cult architecture, Classicism, Eclecticism, Modern style.

В провинциальных городах всегда остро ощущалась потребность в профессиональных кадрах архитекторов и строителей. В XVIII в. проблема строительных кадров в Колывано-

Воскресенском горном округе решалась двумя путями: использованием уральских кадров, а также подготовка их в местных горных школах и в Барнаульском горном училище [1, с.

21]. Вплоть до конца XVIII в. застройка была сплошь деревянной.

В 1758 г. в Императорской Российской Академии художеств в Петербурге был основан архитектурный класс, что стало одной из причин появления в отдаленных от столичных городов России районах профессиональных архитекторов, которые привнесли в провинцию передовые идеи русской архитектуры. На Алтае таковыми стали сибиряки – А.И. Молчанов (1765 – после 1824), Л.И. Иванов (1803–?), Я.Н. Попов (1802 – после 1852) [1, с. 169]. Ученики выдающегося мастера классицизма Карла Ивановича Росси (1775–1849) успешно решали задачи провинциального градостроительства России, основываясь на принципах классицизма – строгой ясности, гармонии и ансамблевости, воплощая идеи гражданственности и патриотизма. В своей деятельности они широко использовали «образцовые» проекты из «собрания фасадов» для зданий различных функций, переработанные в различных вариациях с элементами местной архитектуры и учетом ландшафтных особенностей.

В XVIII в. в горных заводах Сибири сложилась целая школа строителей и проектировщиков гидротехнических сооружений и плавильных предприятий. На Алтае известны имена Д.Ф. Головина (1721–?), И.И. Черницына (1750–?), Ф.В. Стрижкова (1769–1811) и др. [1, с. 161].

Исторические центры Барнаула, Павловска, Змеиногорска, Колывани, культовые здания первой половины XIX в. многих населенных пунктов Алтая своим архитектурным обликом обязаны заводским архитекторам и строителям.

В середине XIX в. во Франции, Германии, России и некоторых других странах появляются высшие технические школы, в том числе инженерно-строительные, в которых стали готовить, в частности, и инженеров архитектурного профиля. Это привело к разделению профессии архитектора на две – архитектора-художника – для сооружения монументальных зданий и инженера-архитектора, или гражданского инженера, – для постройки утилитарных зданий.

Первым специализированным высшим учебным заведением по подготовке инженерных кадров был Институт гражданских инженеров в Петербурге. Начало Институту было положено еще в 1832 г., когда при Главном управлении путей сообщения было учреждено Училище гражданских инженеров. В 1842 г. это училище было объединено с Архитекторским училищем в одно среднее учебное заведение, получившее название строительного училища. В 1877 г. Строительное училище получило устав, утвержденный 15 марта 1877 г., и вступивший в силу закона с 1 (11) августа 1877 г., по которому оно приравнивалось к высшим учебным заведениям. Высочайшим повелением от 10 декабря 1882 г. училище было переименовано в институт гражданских инженеров [2, с. 24]. Изучение теоретических курсов здесь сочеталось с практическими и лабораторными работами, курсовым проектированием, практикой на строительных объектах. В институте были созданы научно-педагогической школы по проектированию и строительству жилых, гражданских и промышленных зданий, санитарно-технических устройств и др. В начале XX в. началась специализация в подготовке инженеров строительного профиля, и с 1905 г. институт стал выпускать инженеров-архитекторов, инженеров санитарной техники и дорожников. Главной целью Строительного училища, а затем Института гражданских инженеров, было «приготавливать техников для провинции, т.е. строителей всякого рода сооружений» [3]. Многие из них работали на должностях городских и губернских архитекторов или инженеров.

С середины XIX в. на Алтае, наряду с выпускниками Академии художеств, строят и выпускники Института гражданских инженеров. Таким образом, связь с петербургской архитектурной школой сохраняется. Губернским и городским архитекторам вменялось в обязанность проведение градо-

строительных разработок, а также контроль за застройкой и проектированием в основном общественных зданий.

В градостроительстве и архитектуре Алтая второй половины XIX – начала XX вв. происходили те же процессы, что и в европейской части России, во всей Сибири. Архитекторы и строители придали Барнаулу, Бийску, Змеиногорску облик сибирских торговых и промышленных центров, используя богатую палитру эклектики и модерна. Положение с кадрами архитекторов и квалифицированных строителей остается напряженным. Острота проблемы усиливается из-за необходимости осваивать многочисленные новые типы зданий (управы, торговые дома, пассажи, банки, синагоги, вокзалы, электростанции и др.).

Развитие архитектуры во второй половине XIX – начале XX вв. было связано преимущественно с объектами гражданской архитектуры: общественными, промышленными и жилыми. Именно их положение в городской среде, типология, архитектурные характеристики раскрывали особенности хронологии и специфическое прочтение местной архитектурой стилевых направлений эклектики. Кроме того, с гражданскими объектами в большей степени была связана архитектурно-строительная деятельность и творчество наиболее ярких мастеров этого периода.

Среди мастеров, творивших в середине XIX – начале XX в., имеются высококвалифицированные профессионалы, оставившие свой след в архитектурной летописи Алтая.

Владимир Андреевич Шрейбер (1817–1900), архитектор, академик архитектуры (1846), профессор архитектуры (1864), художник-прикладник, акварелист. В 1839 г. окончил петербургскую Академию художеств, с 1900 г. – почетный член Академии. Участвовал в отделке интерьеров Зимнего и Марининского дворцов, строительстве и декоративном убранстве Исаакиевского собора в Петербурге. В.А. Шрейбер по поручению Кабинета переработал классицистический проект барнаульского горного училища (1828–1862, Демидовская площадь, Красноармейский просп., 21) [4] архитектора Я.Н. Попова. Это здание можно считать первым предвестником новой архитектуры в Барнауле (рис. 1). В пластической обработке фасадов, в отказе от ордерной системы заметно проявление эклектики начального периода [5, с. 54].

Архитектор Иван Павлович Ропет (настоящие имя, отчество и фамилия Иван Николаевич Петров) (1845–1908), много строивший в центральной России, создал для Барнаула проект Народного дома (1900, ул. Ползунова, 35) в формах стилизаторской эклектики с элементами классицизма и русского стиля. [6] (рис. 2). И.П. Ропет учился в Академии художеств (1861–1871) у Алексея Максимовича Горностаева (1808–1862); представитель историзма, один из активных проводников псевдорусского стиля, предвзвешившего искусство модерна. Индивидуальная творческая манера зодчего породила направление «ропетовский стиль» [7].

Выпускник Академии художеств 1879 г. Константин Константинович Лыгин (1854–1932), отдавший дань различным направлениям эклектики в своей строительной практике в Томске и других городах Сибири, а также внесший вклад в развитие сибирского архитектурного модерна, разработал проект городской усадьбы (1913, г. Бийск, ул. Ленина, 134 / ул. III Интернационала, 14) для бийского купца 1-й гильдии, мецената Николая Ивановича Ассанова (1865–1920) [8]. Эта усадьба – единственный пример ярко выраженного модерна на Алтае (рис. 3). До наших дней сохранились каменный двухэтажный особняк с интерьерами, ограда и деревянная беседка.

В Центре хранения Архивного фонда Алтайского края имеются проектные чертежи конца XIX – начала XX в., подписанные В.В. Хабаровым и С.В. Хомичем.

Виктор Васильевич Хабаров (1843–1897) родился в Петербурге, в обедневшей дворянской семье, закончил Императорскую Академию художеств. Совет Академии в декабре

1870 г. удостоил его звания классного художника II степени «с предоставлением права производства построек» [9, с. 132]. В 1890 г. В.В. Хабаров произведен за выслугу лет в коллежские асессоры, в 1891 г. пожалован орденом Св. Станислава III степени [9, с. 52]. В мае 1874 г. Виктора Васильевича определили на службу в Министерство внутренних дел и назначили архитектурским помощником в Томскую губернскую строительную комиссию. Через три месяца он прибыл в Томск

и вступил в должность. В 1876 г. его назначают городским архитектором, а спустя 13 лет – губернским [9, с. 52]. Будучи к тому же епархиальным зодчим (1892–1897) В.В. Хабаров «принял на себя надзор, руководство и ответственность по постройке» каменной Богоявленской церкви (проект 1897) [10], в селе Камень (ныне – город Камень-на-Оби); составил проект каменной церкви во имя Успения Богородицы (1897) (рис. 4) по заказу Бийской городской Управы.

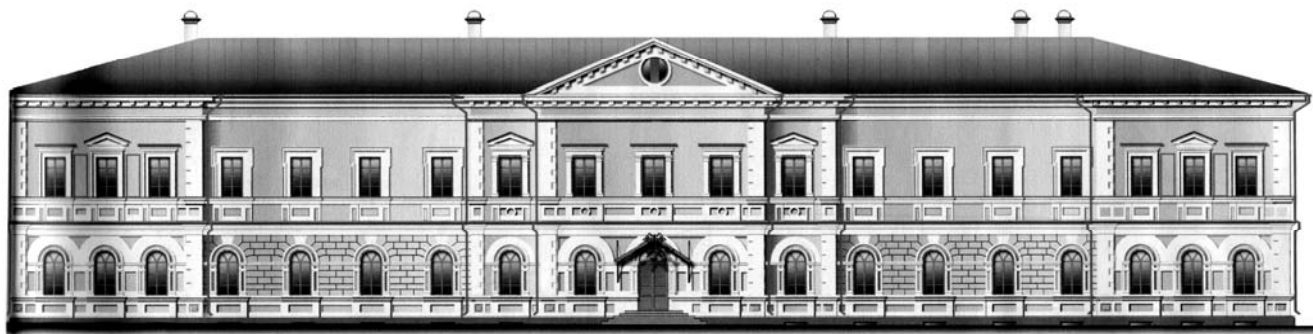


Рис. 1. Училище горное, г. Барнаул. Архитектор В.А. Шрейбер. 1828–1862
Чертеж выполнен в мастерской АФСИ «Сибспецпроектреставрация» (А.И. Шлидт) 2003 г.

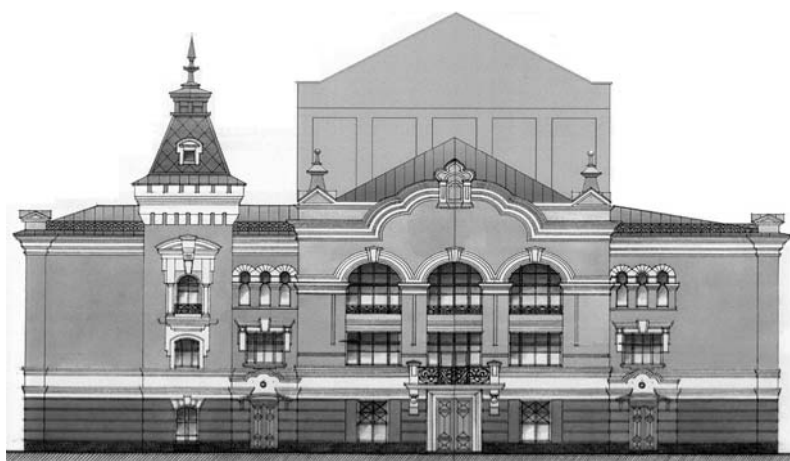


Рис. 2. Народный дом, г. Барнаул. Архитектор И.П. Ропет. 1900
Чертеж выполнен в архитектурной мастерской НПЦ «Наследие» (Е.Н. Шаповаленко) 2000 г.

Станислав Викентьевич Хомич (полное имя Станислав-Адам Викентий-Карлов сын Хомич) (1864 – умер после 1914) вероисповедания был римско-католического, проживал в с. Боровке, м. Волочиске Волынской губернии. После окончания курса Белоцерковского реального училища, поступил в Институт гражданских инженеров в Петербурге. Учился он долго, семь лет. Закончил Институт в 1891 г. с правом на чин X класса и был распределен в Томск [9, с. 133]. В Томске С.В. Хомичу было поручено заведование по технической части тюрьмами Томской губернии. Он проявил себя как грамотный и ответственный инженер. Томский губернатор отзывался о нем как о специалисте, который «всегда с усердием, соединенным с полным знанием дела, относился к исполнению лежащих на нем по занимаемой должности обязанностей», а также отмечал при этом «безусловную порядочность и совершенную безупречность со стороны нравственной инженера Хомича, а также его вполне толковое и аккуратное отношение к исполнению даваемых ему поручений» [9, с. 52]. 1 января 1895 г. С.В. Хомич был назначен младшим инженером строительного отделения Томского губернского управления. 25 октября 1897 г. он был назначен исправляющим должность губернского архитектора, а приказом от 2 мая 1898 г. за № 37 был утвержден в исправляемой должности. С 3 марта 1903 г.

С.В. Хомич – губернский инженер Строительного отделения Томского губернского управления [3]. С ноября 1897 г. в течение одиннадцати лет С.В. Хомич одновременно исполнял еще и обязанности епархиального архитектора [9, с. 133]. Под его наблюдением были построены: церковь Покрова Пресвятой Богородицы (1898–1903, г. Барнаул, ул. Никитина, 137) в формах русско-византийского стиля [11], Богородице-Казанский женский монастырь (1894, 1904, г. Барнаул, Канатная ул., 81), собор Александра Невского (1902, г. Бийск, Красноармейская ул., 85). В 1896 г. С.В. Хомич награжден орденом Св. Станислава III степени, серебряной медалью в память царствования императора Александра III; в 1902 г. – орденом Св. Анны III степени и в 1909 г. – орденом Св. Станислава II степени. В течение продолжительного времени С.В. Хомич являлся действительным членом римско-католического благотворительного Общества (1903–1913), членом, а некоторое время руководителем Общества правильной охоты в Томске [9, с. 133]. В 1914 г. С.В. Хомич из Томска уехал в Анапу. В начале XX в. Барнаул неоднократно посещал Андрей Дмитриевич Крячков (1876–1950). Выходец из крестьян Ярославской губернии, в 1902 г. окончил Петербургский институт гражданских инженеров. Работал в строительном отделении губернского управления города Томска, преподавал в Томске

и Новониколаевске (ныне Новосибирск). В 1920 г. получил звание профессора. В 1926 г. – делегат Всесоюзного съезда по гражданскому и инженерному строительству. В 1946 г. был награжден Орденом трудового Красного Знамени. А.Д. Крячков первым в научной литературе поставил вопрос об уникальности промышленного зодчества Алтая XVIII – первой

половины XIX в [12]. В 1915 г. он сделал обмеры и натурные зарисовки корпусов Барнаульского сереброплавильного завода. А.Д. Крячков построил в городах Алтая несколько зданий в формах эклектики с элементами древнерусской архитектуры, в том числе здание городской Думы и Управы (1914–1916, г. Барнаул, просп. Ленина, 6) [13, с. 38].



Рис. 3. Усадьба Н.И. Ассанова. Особняк, г. Бийск. Архитектор К.К. Лыгин. 1913
Чертеж выполнен в архитектурной мастерской НПЦ «Наследие» (А.Ю. Павлышко) 2007 г.



Рис. 4. Успенская церковь, г. Бийск Архитектор В.В. Хабаров. 1897
Открытие начала XX века



Рис. 5 Здание городской Думы и Управы, г. Барнаул Архитектор А.Д. Крячков. 1914–1916
Чертеж выполнен в архитектурной мастерской НПЦ «Наследие» (А.А. Ситникова) 2009 г.

В 1890–1910-е годы в Барнауле жил и работал в должности начальника чертежной мастерской Алтайского округа межевой инженер Александр Адольфович Лесневский (1866–

?), из сословия дворян. Известен дом его усадьбы (1907, ул. Ползунова, 56), построенный на берегу заводского пруда [14]. Деревянная архитектура дома, с элементами модерна, отлича-

ется оригинальность кровли, ажурной резьбой наличников и карнизов. В ее формах проявилось влияние прибалтийской архитектуры и российских традиций домовой резьбы. В 1913–1914 гг. А.А. Лесневский избирался городским головой Барнаула. Был членом Общества любителей исследования Алтая, многих попечительских советов. Он создал в Барнауле Общество любителей драматического искусства, выступал в роли режиссера и постановщика любительских благотворительных спектаклей в барнаульском Народном доме. После 1917 г. усадьба А.А. Лесневского была национализирована, а сам он с семьей переехал в Новониколаевск, где участвовал в создании генерального плана города, в частности, проектировал Красный проспект [1, с. 170].

В 1908 г. барнаульская Дума пригласила на должность городского архитектора Андрея Леонидовича Шиловского

(1887–1921), выпускника Академии художеств, видного деятеля культуры Томска, автора ряда статей на философские и общественные темы. Он содействовал благоустройству в Барнауле Московского проспекта (ныне – проспект Ленина). В 1910 г. в Барнауле по проектам архитектора построены синаматыграфы воронежской мещанки Е.И. Лебзиной (деревянное здание) на углу Пушкинской улицы и Соборной площади (ныне – площадь Свободы) (рис. 5), «Грот» – в доме на углу Пушкинской улицы и Конюшенного переулка (ныне Красноармейский проспект) и «Триумф», который располагался в доме И.Ф. Смирнова по Пушкинской улице [15, 16, 17]. Последний был самым крупным кинотеатром по вместимости, рассчитанным на 314 человек. Здания не сохранились. После 1917 г. А.Л. Шиловский уехал в Томск.

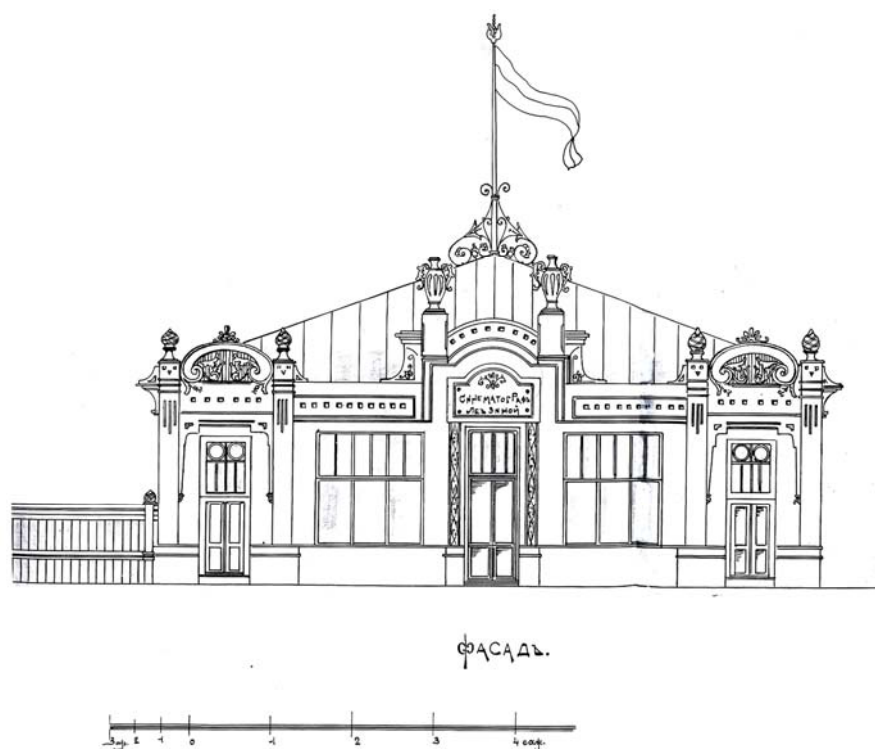


Рис. 6. Синематограф Е.И. Лебзиной, г. Барнаул Архитектор А.Л. Шиловский. 1910
ЦХАФ АК Ф. Д-31. Оп.1. Д.203. Л.20

Особая роль в формировании архитектурного облика городов Алтая принадлежит архитектору, инженеру, общественному деятелю Ивану Каллисту Феодосиевичу Носовичу (1862–?). Родился в г. Ровно Волынской губернии, в семье польского дворянина. В 1889 г. окончил Санкт-Петербургский Императорский институт гражданских инженеров и начал службу младшим архитектором строительного отделения при управлении Приамурского генерал-губернатора. Работал областным архитектором в Семипалатинске, заведующим ирригационным отделом Семиреченской области. И.Ф. Носович участвовал в различных архитектурных конкурсах России. В 1897 г. он получил третью премию на Всероссийском конкурсе «Поселения рабочих при фабрике Товарищества российско-американской резиновой мануфактуры». В 1899 г. переехал в Барнаул, служил техником по строительной и дорожной части Алтайского округа, городским архитектором (с 1914 г.) и губернским инженером (1919). Уволившись со службы, занимался частной практикой. И.Ф. Носович был действительным членом Алтайского подотдела Западно-Сибирского отдела Императорского Российского географического общества, членом общества городов-садов, избирался председателем Общества попечения народного образования. В 1929 г. И.Ф. Носо-

вич уехал из Барнаула в Краков (Польша) [1, с. 170]. Самой крупной постройкой И.Ф. Носовича на Алтае стал Народный дом в Бийске (1914 г. Бийск, Советская ул., 25), ныне Бийский городской драматический театр [18]. В Барнауле, на 1-й Алтайской улице, И.Ф. Носович построил дом, который сам использовал как жилье и мастерскую (1908, ул. Чернышевского, 152, воссоздан на ул. Анатолия, 106). Значительные работы зодчего – проект города-сада в Барнауле (1917), реконструкция здания горной лаборатории для краеведческого музея (1912–1916, г. Барнаул, ул. Ползунова, 46), а также строительство церквей и часовен в городах и селах Алтая. В Барнауле – часовня на Соборной площади (1909), католический костел (1909–1910, г. Барнаул, просп. Ленина, 44) [19] (рис. 6) и др. Большая часть построек И.Ф. Носовича не сохранилась. Профессиональные архитекторы и строители, работавшие на Алтае во второй половине XIX – начале XX в. внесли значительный вклад в развитие сибирского градостроительства. Их деятельность, хотя и оценивается разными исследователями неоднозначно, является яркой страницей истории региональной архитектуры. В настоящее время многие здания, созданные ими, отнесены к объектам историко-культурного наследия,

некоторые из которых имеют статус памятников федерального значения.

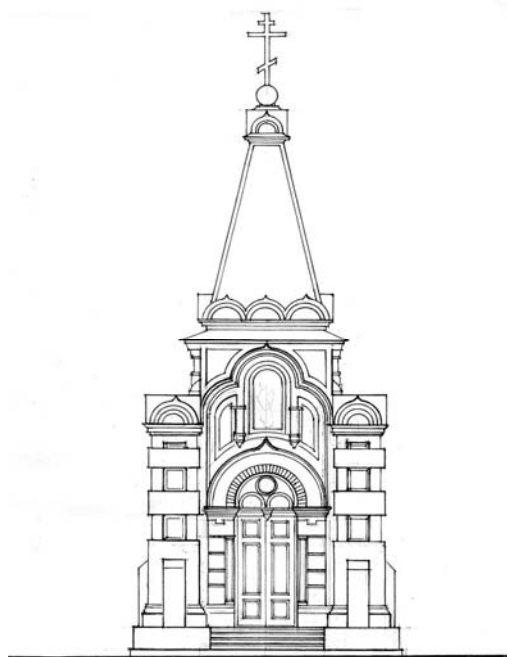


Рис. 7 Часовня на Соборной площади, г. Барнаул Архитектор И.Ф. Носович. 1909 Чертеж выполнен в архитектурной мастерской НППЦ «Наследие» (Е.Н. Шаповаленко, А.А. Ситникова)

География строительства выявленных архитекторов и гражданских инженеров не ограничивалась Алтаем, и перечень тех, кто строил в западно-сибирских городах во второй половине XIX – начале XX в. далеко не исчерпывается названными именами. Поэтому выявление и введение в научный оборот имен неизвестных ныне сибирских градостроителей является одной из приоритетных задач наших дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Степанская, Т.М. Архитектура Алтая XVIII–XX вв. – Барнаул, 2006.
2. Богданова, О.В. Гражданский инженер Фортунат Гут. – Томск, 2009.
3. Богданова, О.В. Первые выпускники Института гражданских инженеров в Томске // Проектирование и строительство в Сибири. – 2005. – № 3 (27).
4. Архив Научно-производственного Центра «Наследие». – Оп.1. – Д.19.
5. Долнаков, А.П. Памятники архитектуры Барнаула / А.П. Долнаков, Е.А. Долнакова, Л.А. Зотеева, Т.М. Степанская. – Барнаул, 1982.
6. Архив НППЦ «Наследие». – Оп. 1. – Д. 38.
7. Кириченко, Е.И. Архитектор И.П. Ропет. – Архитектурное наследство. – 1972. – Вып. 20.
8. Архив НППЦ «Наследие». – Оп. 1. – Д. 100.
9. Залесов, В.Г. Архитекторы Томска (XIX – начала XX века). – Томск, 2004.
10. Архив НППЦ «Наследие». – Оп. 1. – Д. 155.
11. Архив НППЦ «Наследие». – Оп. 1. – Д. 570.
12. Крячков, А.Д. Материалы по истории промышленной архитектуры в Сибири (XVIII–XIX вв.). – Новосибирск, 1937.
13. Степанская, Т.М. Служили Отечеству на Алтае: Книга для чтения по художественному краеведению. – Барнаул, 1998.
14. Архив НППЦ «Наследие». – Оп.1. – Д. 522.
15. Центр хранения Архивного фонда Алтайского края (ЦХАФ АК). – Ф.Д-31. – Оп. 1. – Д. 199.
16. ЦХАФ АК. – Ф. Д-31. – Оп. 1. – Д. 201.
17. ЦХАФ АК. – Ф. Д-31. – Оп. 1. – Д. 203.
18. Архив НППЦ «Наследие». – Оп. 1. – Д. 120.
19. ЦХАФ АК. – Ф. Д-65. – Оп. 1. – Д. 232. – Л. 6.
20. ЦХАФ АК. – Ф. Д-31. – Оп. 1. – Д. 522.
21. Баландин, С.Н. Архитектура Барнаула. – Барнаул, 1974.
22. Борисова, Е.А. Русская архитектура конца XIX – начала XX вв. / Е.А. Борисова, Т.П. Каждан. – М., 1971.
23. Кириченко, Е.И. Русская архитектура 1830–1910-х гг. – М., 1978.
24. Кривоносов, Я.Е. Православные храмы Барнаула (1751–2001) / Я.Е. Кривоносов, Т.В. Скворцова. – Барнаул, 2001.

Статья поступила в редакцию 31.05.2010

УДК 7.036

М.С. Пьянкова, асп. УралГАХА, г. Екатеринбург, E-mail: mashanadya@gmail.com

МИФОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ – ОСНОВА ЯПОНСКОЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

В основе статьи заложена гипотеза о том, что специфику японской эстетической традиции обусловили элементы мифологического мышления в сознании японцев. Таким образом, в работе делается попытка определить причины своеобразия японской эстетики, а не только её специфику, а также раскрыть механизм влияния японской эстетики на современный дизайн.

Ключевые слова: японская философия, миф, японский дизайн, средовой дизайн.

Основные исследования по японской эстетике в нашей стране принадлежат искусствоведу Т.П. Григорьевой. В своих трудах она рассматривает специфику японской эстетики в целом, включая изобразительное искусство, поэзию и пр. Наша задача – рассмотреть влияние японской эстетики именно на средовой дизайн и не только определить специфику восприятия японцами предметно-пространственной среды, но и понять причину этой специфики. В целом японский дизайн – явление малоизученное в нашей стране (за исключением графического дизайна и работ А. Устинова по системе дизайнерского образования в Японии).

Влияние японской эстетики на западную культуру можно проследить на протяжении всего XX века, не менее актуально оно и теперь с приходом «исчезающей» архитектуры. Стремление строить «пустоту», а не архитектуру, соединяя её с окружающей средой – тенденция, корни которой лежат в японской эстетике. Чтобы понять, что представляет собой японская эстетика и в чём причины её актуальности, необходимо обратиться к тому мировоззрению, в рамках которого она сформировалась. Поскольку специфику японской эстетической традиции обусловили элементы мифологического мышления в сознании японцев, обратимся к понятию «миф» и чертам мифологического сознания.

I. Определение мифа

Исследование организации предметно-пространственной среды предполагает обращение, как к сфере архитектуры (пространство), так и дизайна (предметная среда). Выявление в обеих сферах общих, хотя и по-разному проявляющихся черт указывает на существование единой мировоззренческой картины, лежащей в основе проектной деятельности. Основой японской эстетической традиции является мифологическое мышление. Именно элементы мифологического мышления определили специфику японского дизайна и предопределили органичное наложение идей японского дизайна на современные западные концепции в архитектуре и дизайне.

Согласно словарю, слово «миф» имеет три значения: «1. Древнее народное сказание о богах и обожествлённых героях, о происхождении мироздания и жизни на Земле. 2. Вымысел, измышление, ложь. 3. Оторванное от действительности изложение каких-л. событий, фактов, основанное на их некритическом, ошибочном истолковании» [1, с. 546]. Если говорить о мифах применительно к XX веку, то: «Миф – высшая и лучшая форма бытия», иначе говоря, утопия, которая «неизбежно стремится трансформировать реальность с помощью идеала и идеологии и, следовательно, порождает симуляцию реальности» [2, с. 359]. Таким образом, миф – это нереальность, то есть создание альтернативной действительности (симуляция реальности).

II. Черты мифологического сознания

Специфика мифологического мышления достаточно глубоко изучена разными авторами, и выделенные ими черты можно свести к следующему:

1. Целостность, синтетичность, синкретичность (человек мыслится как часть природы, отсюда изоморфизм человека и окружающего его мира; мир мифа строго упорядочен; для человека характерно «мы»-мышление).

2. Фрагментарность (отсутствие логических связей между элементами, нет проверки на достоверность); миф внутри себя делит мир на бинарные оппозиции, так как они определяют меру, устанавливают порядок (однако при этом могут возникать паралогические компромиссы).

3. Одушевлённость (логические связи опускаются или заменяются мистическими, поэтому предметы и явления окружающего мира наделяются душой).

4. Вещь представляет собой единство пользы, красоты и сакрального смысла, с доминированием последнего (отсюда восприятие вещи как знака, символа).

5. С помощью ритуала сохраняется порядок в мире, так как изоморфизм человека и мира предполагает ответственность человека за устройство мира (отсюда опора на традиции, цикличность).

К выделенным чертам мифологического мышления можно добавить несколько уточнений. Восприятие вещи как символа, знака в мифологическом мышлении связано с мышлением конкретными образами, а не абстрактными явлениями: «Мифологическое мышление оперирует, как правило, конкретным и персональным ... объекты сближаются ... по смежности в пространстве и во времени. То, что в научном анализе выступает как сходство, в мифологическом объяснении выглядит как тождество. Конкретные предметы, не теряя своей конкретности, могут становиться знаками других предметов и явлений, т.е. их символически заменять». [3, с. 13] При этом в мифе нет различия между естественными и сверхъестественными явлениями.

III. Эволюция понятия «миф». От неомифологического мышления к концепции «создания пустоты».

Как таковое мифологическое сознание появилось в древности и стало основой для религиозного и философского мышления, однако, в XX веке некоторые особенности мифологического мышления сохранились в массовом сознании. Сохранение этих особенностей позволило распространить огромное количество утопий, то есть социальных мифов, в модернизме. Здесь миф понимается как «высшая и лучшая форма бытия» [4, с. 358], то есть как идея, на основе которой строится утопия. Мифологизация реальности, создание утопий – черта модернистской эстетики. Утопия «неизбежно стремится трансформировать реальность с помощью идеала и идеологии и, следовательно, порождает симуляцию реальности» [4, с. 359].

Постмодернизм стремится разрушить любые мифологии, «понимая их как идеологическую основу власти над сознанием» [4, с. 358], и создать новую «игровую мифологию», то есть деконструировать миф. Миф постмодернизма – это создание альтернативных реальностей, симуляция. В отличие от модернизма, постмодерн не порождает идеологий, его мифы ситуативны.

Основываясь на трудах Ж. Деррида, М. А. Можейко пишет: «В современной постмодернистской философии (в контексте критики логоцентризма и отказа от ... идеи бинаризма) имеет место «практическая деконструкция философской оппозиции между философией и мифом, между логосом и мифом» (Ж. Деррида), что позволяет говорить о своего рода неомифологическом мышлении» [5, с. 647]. Таким образом, примером неомифологического мышления является логика постмодерна, основанная на различиях, а не на противопоставлениях.

Французский этнолог К. Леви-Строс вычленил бинарные оппозиции при выявлении механизмов мифологической логики и «видел в мифе логический инструмент разрешения фундаментальных противоречий ... [когда] фундаментальная противоположность (напр., жизни и смерти) подменяется менее резкой противоположностью (напр., растительного и животного царства), а эта, в свою очередь, - более узкой оппозицией» [6, с. 19]. В XX веке подмена фундаментальных бинарных оппозиций менее резкими или вовсе не оппозиционными понятиями реализуется в постмодернистской логике «паралогических компромиссов». Так, оппозиция «фрагментарность - целостность» трактуется как диалектическое единство: набор отдельных не соподчинённых элементов формирует целое, а

«хаологическая» целостность предполагает существование отдельных фрагментов.

Некоторые авторы находят связь мифологического мышления с теорией нелинейных динамик: «Применительно к современной культуре может быть зафиксирован своего рода ренессанс мифологии, связанный с формированием в её контексте концепции нелинейных самоорганизационных динамик. Ориентация на нелинейное видение мира имеет своим следствием актуализацию мифологических моделей спонтанных процессов (характерных прежде всего для восточной мифологии)» [7, с. 647]. Идея нелинейного развития предполагает наличие некой недетерминированной точки, изменяющей дальнейшую эволюцию непредсказуемым образом, то есть существование фрагментарных событий, что характеризует как раз структуру мифа. Здесь миф – недетерминированное реальностью событие.

Дальневосточные «мифологические модели спонтанных процессов» представляют мир как «непрерывность из фрагментарности», как поток бесконечно сменяющих друг друга мгновений (отсюда эстетика мимолётности). При этом целостность мира, который существует циклически, в таких моделях сохраняется посредством ритуала, постоянного воспроизведения одних и тех же действий, канона. Современная культура, согласно З. Бауману, также живёт мгновениями (но её

«мгновенность» понимается автором более широко), это «текущая современность», которая характеризуется не только мобильностью, использованием одноразовых вещей, но и стратегией избегания опасности [8, с. 138]. Фрагментарность постмодернизма (на уровне текста, произведений искусства и пр.) перешла в сегодняшнюю «мгновенность» (также на мировоззренческом уровне), которая стала своеобразным преодолением смерти в постмодернистском смысле (так как в постоянном перерождении ключ к вечности), то есть трансгрессией, выходом за пределы невозможного. Однако постмодернизм избегает мифов, канонов, традиций, которые теперь тоже характеризуются «мгновенностью», сиюминутностью, целостность в постмодернизме становится другой по отношению к канонической культуре и достигается не через ритуал.

Всплески мифологического сознания на Западе в XX веке привели к инкорпорированию иррационального в структуру рационального, к появлению неопредетерминизма, который помимо причинно-следственной связи событий признаёт непредсказуемость, случайность. Поиск баланса рационального и иррационального привёл к появлению «естественной» архитектуры, стремящейся к развешествлению среды, стиранию границ между внутренним и внешним пространством, к созданию пустоты (рис. 5, 6).



Рис. 1. Традиционная чайная комната



Рис. 2. Андо Тадао. Iwasa Residence в Хёго

Идея «естественной» архитектуры оказалась близка основанной на мифологическом мышлении дальневосточной эстетике. Японская архитектура, пережив модернизм (в Японии он получил название «метаболизм» - К. Курокава) и своеобразные версии постмодернизма (К. Синохара, Х. Хара, И. Хасегава), пришла к минимализму, идее мимолётности в архитектуре (Т. Андо, К. Кума) (рис. 2, 3, 4). Точкой пересечения современной западной и восточной архитектуры стала идея создания пустоты (рис. 1). Пустота соединяет воедино отдельные фрагменты текста или элементы композиции, создаёт «хаологическую» целостность, встречаемую в древних мифах, пустота сохраняет целостность мифа.

В постмодернизме пустота соединяет элементы, не имеющие логической связи, в единое целое, но не заменяет логическую связь мистической (основанной на символах), как

это происходит в классическом мифе. Это связано с тем, что постмодернизм оперирует не символами (знаками, обозначающими нечто другое), а «пустыми» знаками. Пустота в постмодерне – в первую очередь, отсутствие смысла, «пустая» связь элементов, которая, однако, встречается и на уровне композиции/декомпозиции, как отсутствие соподчинения. Постмодернизм не акцентирует внимание на пустоте, ведь именно в недрах постмодернизма рождаются «теории сложности». Пустота обретает большую значимость в период, следующий за нелинейной парадигмой, как альтернатива постмодернистской «сложности». Таким образом, пустота, рождённая в постмодернизме как альтернатива какой-либо связи, постепенно «поглощает» сами элементы. Пустота в японском минимализме связана с идеями дзэн, она сакральна, а значит, наделена смыслом, ремифологизирована.



Рис. 3. Кенго Кума. Дом Воды и Стекла



Рис. 4 .Андо Тадао. Obayashi House



Рис. 5. Архитектурный проект компании Jarmund Vignaes Architect



Рис. 6. Архитектурный проект компании FOK

Согласно Л. Геллеру, существует два пути выхода из кризиса парадигмы постмодернизма. Все современные тенденции в архитектуре мы можем отнести к одному из этих путей:

1) оживление семиотики (возвращение смысла знаку в after-постмодернизме, сакрализация пустоты в японском минимализме, появление «загадочного означающего» вместо «означающего без означаемого» по Ч. Дженксу);

2) путь естественных наук, то есть «наук о жизни» (в нелинейной парадигме, «органи-теке» по Ч. Дженксу, в «диалогичных» подходах, так как по М. М. Бахтину «диалогичны» именно естественные науки).

Возвращение смысла знаку предполагает ремифологизацию как возвращение символических значений, что характерно для «японской» пустоты. Таким образом, сейчас происходит наложение современных концепций запада на основанные на традициях дальневосточные идеи, что находит отражение в архитектуре и средовом дизайне.

Стремление к пустоте в XX веке на западе и на востоке выразилось в минимизации формы, то есть в геометризации и отказе от декора, и, как вариант, в примитивизации, то есть в упрощении формы. Основой для минимализма на Западе стал в начале века геометрический абстракционизм П. Мондриана и группы Де Стил. Минимизация формы привела к абстрактности, отходу от образности в изобразительном искусстве, а затем была перенесена в сферу средового дизайна и архитектуры. Идеи минимизации формы, лишённой декора, были подхвачены функционалистами, и форма стала упрощаться из соображений утилитарности. Японский минимализм восходит к идеям дзен-буддизма, основные эстетические принципы ваби и саби можно сформулировать как «красоту простоты» [9, с. 199].

В постмодернизме пустота часто становится композиционным центром, организующим началом в хаотическом расположении элементов. Идея центра-пустоты реализуется в японской концепции глубины. Согласно архитектору Фумихико Маки, с концепцией оку («глубины») связано понятие «пространственных складок», характерных для японского ощущения пространства. В природной среде оку проявляется в горах и лесах, в городской среде – среди узких улиц. При строительстве городов японцы старались найти нечто неопределённое как основу территории, и территория должна была «обернуть» это основополагающее «нечто» (пустоту).

С японской идеей складчатости перекликается западная теория складки Ж. Делёза, лёгшая в основу концепции нелинейной архитектуры. «Непрерывно делясь, части материи образуют малые вихри внутри большого, в малых – еще более малые, а также вихри в промежутках между соприкасающимися вихрями. Материя представляет собой, следовательно, бесконечно пористую, губчатую или полостную текстуру без пустот; в каждой полости находится следующая полость: в каждом теле, каким бы малым оно ни было, содержится некий мир, ... так что вся Вселенная подобна «пруду материи, в котором имеются разнообразные струи и волны», – писал он. Таким образом, японская версия теории складки представляет собой частный случай более обширных идей Делёза. В западной концепции складки появляется идея спонтанности, непредсказуемости. Непредсказуемость в японской эстетике соотносится с «красотой непостоянства», эстетикой мимолётности, которая неразрывно связана с пустотой, так как наличие пустоты необходимое условие мимолётности. Идея мимолётности реализуется в «иллюзорной» архитектуре (то есть в прозрачной исчезающей архитектуре или отражающей архитектурной «мимикрии»).

Пустота, трактуемая как отсутствие смыслов («пустой знак») на западе, приводит к смысловому обеднению среды, симуляция реальности «провоцирует дизайнизацию искусства», возникновение «бедных значениями клише» в создаваемой среде, в то время как наделённая сакральным смыслом пустота на востоке приводит к развеществлению среды, слиянию внешнего и внутреннего пространства. Таким образом, дальневосточная идея пустоты нейтрализует агрессию симулякра, способствующую разрушению формы и возникновению хаоса, и возвращает «естественность» в архитектуру.

Так как миф – альтернативная реальность, то те вещи, которые в нём участвуют, – не реальные вещи, а их знаки (= идеи). Отсюда семиотизация = мифологизация (по Л. Левину), поскольку миф связан со знаком. Так как в постмодернизме мы имеем дело с игровой мифологией, в которой нет идейности (основной характеристики мифа в начале XX века), то и знак в постмодернизме изменяется, он превращается в «пустой знак». На практике превращение вещи в знак происходит при переносе её в плоское изображение, при воспроизведении в новом материале, при помещении в другой контекст, то есть в другую реальность, так как в этом случае вещь обретает то значение, которого у неё не было раньше. В случае с «пустым знаком», вещь просто теряет имевшийся у неё смысл.

В современной архитектуре и средовом дизайне, хотя и присутствуют «отголоски» постмодерна – кич и гламур, всё же происходит отход от «пустого» знака, когда появляется (по Ч. Дженксу) «загадочное означающее» и форма здания «пробуждает к жизни и активизирует целый поток полисемантических означающих, открытых для интерпретации». [10] Сюда же Дженкс Ч. относит «ланд-формы», здания, имитирующие ландшафт, и «волновую» архитектуру. Таким образом, нели-

нейная парадигма в архитектуре, как правило, оперирует не бессмысленными знаками, а многозначными формами. Этот принцип, вероятно, восходит к постмодернистскому принципу «двойного кодирования», который предполагает, что архитектура может и не расшифровываться неподготовленным зрителем. Можно предположить, что стремящаяся к «естественности» (идея создания пустоты) современная архитектура стремится усилить символичность знака, как это происходит в японской архитектуре и средовом дизайне, то есть на смену «пустому знаку» постмодерна приходит многозначный символ.

IV. Традиционные японские принципы организации предметно-пространственной среды, их связь с мифом:

2.1. Специфические черты восприятия пространства:

1. пространство = сакральная пустота
2. целостность (единство внешнего и внутреннего пространства, единство с природой способствует «естественности» в организации пространства)
3. «складчатость» (принципы глубины и окутывания)
4. функциональность (принцип модульности)
- * целостность и сакрализация пространства – черты мифологического мышления.

2.2. Специфика восприятия вещи:

1. вещь как единство пользы и красоты (т.е. она функциональна), отсюда отказ от декора – минимизация формы
2. вещь как имитация природных образов
3. вещь как воплощение эстетики мимолётности
4. вещь как знак (носитель сакрального смысла)
5. «складчатость» (принцип оборачивания в упаковке)
- * вещь как единство пользы, красоты и сакрального смысла – черта мифологического мышления.

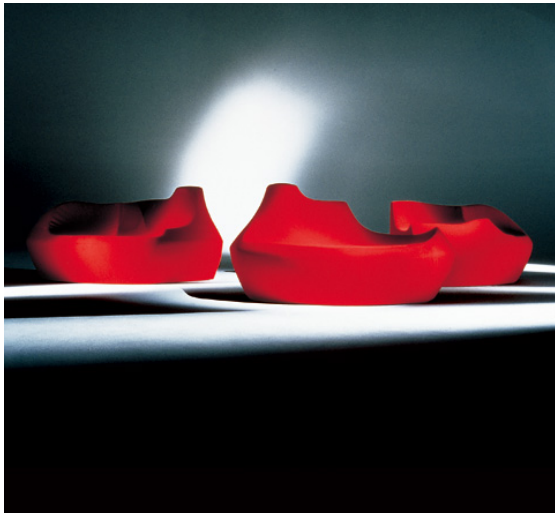


Рис. 7. Кита Тосиоки. Диван Saruyama для Moroso

Примером такого подхода к вещи может служить имитирующий гору диван Saruyama (использование природных образов) или скамейка Ripples, художественный образ которой – круги на воде (воплощение эстетики мимолётности через природный образ) (рис. 7, 8).

V. Концепция «создания пустоты» в современной архитектуре и средовом дизайне.

Общими чертами, характеризующими предметно-пространственную среду на востоке и на западе в XX веке, стала функциональность, модульность, минимизация формы, то есть построение пространства на востоке и на западе в XX веке – это создание «функциональной пустоты». Но если на западе эта пустота рациональна, то на востоке она иррациональна, сакральна.



Рис. 8. Ито Тойо. Скамейка Ripples для Norm

Важнейшей категорией японской эстетики является понятие макото (букв. «истина», сущность вещей), которая заключается в моно-но аварэ (букв. «грусть вещей», очарование вещей): «Если произведения не содержит моно-но аварэ, оно не истинно» [11, с. 751]. Грусть вещей в их мимолётности, в «красоте непостоянства» (мудзё-но би – ещё одна категория японской эстетики). При таком подходе возникает изменчивая архитектура, «когда формы появляются, чтобы исчезнуть, оставляя после себя пустоту».

В современную западную архитектуру идея пустоты, так или иначе существовавшая в постмодернизме, приходит на смену «теориям сложности» (нелинейной парадигме) и выражается в минимизации формы, иллюзорности (последняя также присуща постмодернизму), архитектурной «мимикрии». Идея «создания пустоты» вместо архитектуры приводит к

слиянию архитектурного пространства с окружающей средой, к естественности. И если нелинейная парадигма характеризуется непредсказуемостью, так осуществляется её связь с хаосом, то «естественная» архитектура, хотя и характеризуется непредсказуемостью (или мимолётностью), нейтрализует хаос за счёт гармонизирующей пустоты.

Не смотря на то, что идея «пустоты» в архитектуре и в средовом дизайне прослеживается как на востоке, так и на западе, она имеет свою специфику.

Симуляция в постмодернизме предполагает стирание реальности (отсюда идея «следа») и создание альтернативной действительности. След противостоит идее «присутствия» традиционной логики и, согласно Ж. Деррида, обозначает «первоначальное прослеживание и стирание» [12, с. 945]. Дзэн-буддизм эстетизирует мимолётность, то есть провозглашает бесконечную изменчивость реальности.

В западной традиции пустота часто имеет негативное значение (как бедность, одиночество, опустошённость, недостаток чего-либо), поэтому она выступает, скорее, как основа хаоса (отсюда возвращение центра-пустоты в постмодернистскую композицию), в то время как в буддистской традиции, пустота – это объединяющее начало. Так, в постмодернистской архитектуре и средовом дизайне пустота – это, прежде всего, примитивизация формы и разрушение классической композиции.

Пустота, трактуемая как отсутствие смыслов, приводит к смысловому обеднению среды, симуляция реальности «провоцирует дизайнзацию искусства», возникновение «бедных значениями клише» в создаваемой среде, в то время как наделённая сакральным смыслом пустота приводит к обогащению,

достраиванию смыслов (многозначности) и выражается в развеществлении среды, слиянии внешнего и внутреннего пространства. Таким образом, дальневосточная идея пустоты способна нейтрализовать агрессию симулякра, способствующую разрушению формы и возникновению хаоса, и привести к возвращению «естественности» в архитектуру и средовой дизайн.

Организирующая функция пустоты впервые проявляется в классическом мифе, где создаётся «хаологическая» целостность. Именно стремление к целостности сохраняется как специфика в мифологическом мышлении, что влияет на японскую эстетику, на отношение к формированию пространства. Всплески мифологического сознания в XX веке на западе явились основой для наложения тенденций японской архитектуры, прежде всего концепции «создания пустоты», на западную архитектуру и средовой дизайн. Концепция «создания пустоты» связана с идеей мимолётности и сакрализации пустоты как таковой на востоке и функционалистской минимизацией формы и постмодернистской иллюзорностью и фрагментарностью в архитектуре на западе. Такое наложение тенденций привело к формированию современной «естественной» архитектуры.

Таким образом, мы не только определили специфику японских принципов организации предметно-пространственной среды, но и проследили причины её формирования. Мы также пришли к выводу о том, что всплески мифологического сознания, обусловившего формирование дальневосточной эстетики в древности, привели к появлению «исчезающей» архитектуры сегодня.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2001.
2. Русская литература XX века: закономерности исторического развития. Новые художественные стратегии / отв. ред. Н.Л. Лейдерман, Екатеринбург: УрО РАН, УрО РАО, 2005. – Кн. 1.
3. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. С.А. Токарев. – М.: НИ «Большая Российская энциклопедия», 2000. – Т. 1.
4. Русская литература XX века: закономерности исторического развития. Новые художественные стратегии / отв. ред. Н.Л. Лейдерман, Екатеринбург: УрО РАН, УрО РАО, 2005. – Кн. 1.
5. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001.
6. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2001.
7. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001.
8. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2001.
9. Рунге, В.Ф. История дизайна, науки и техники: учеб. пособие: в 2-х т. – М.: Архитектура-С, 2007. – Т. 2.
10. Дженкс, Ч. // «Проект international 5» <http://cih.ru/ae/ad37.html>
11. Хрестоматия по дизайну. – Тюмень: Институт дизайна, 2005.
12. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 7.01

Н.С. Пьянкова, асп. УралГАХА, г. Екатеринбург, E-mail: mashanadya@gmail.com

ЭСТЕТИКА ИЛЛЮЗОРНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СРЕДОВОМ ДИЗАЙНЕ

Автор статьи рассматривает современные направления в средовом дизайне, связанные с эстетикой иллюзорности, и приходит к выводу о том, что отсутствие чётких эстетических критериев, которое приводит к кичу, будет способствовать рационализации дизайна в будущем. Возникновение идеи иллюзорной среды, а также гламура и графического подхода связываются с процессами виртуализации мышления современного человека.

Ключевые слова: средовой дизайн, иллюзорность, гламур, мебель.

Средовой дизайн, в отличие от архитектуры, больше подвержен модным тенденциям, отражающим изменения в сознании человека, прежде всего, в вопросах эстетики. Связь средового дизайна и моды обусловлена его коммерческой основой, поэтому важно учитывать изменение эстетических критериев в дизайне. Как правило, в одном периоде существует сразу несколько эстетических тенденций, однако, наибольшее распространение получает одно направление (по крайней ме-

ре, в рамках одной школы дизайна). В эстетике современного дизайна наиболее очевидным является стремление к иллюзорности, которое характеризует сразу несколько стилевых течений в современном средовом дизайне.

В средовом дизайне, в отличие от изобразительного искусства, где понятие иллюзорности подразумевает «кажущуюся осязаемость, телесность и объёмность воспроизводимых на плоскости предметов» [1], иллюзорность достигается

за счёт дематериализации предмета, его кажущейся двухмерности. Иллюзорность может означать как «кажущуюся двухмерность», так и «кажущуюся трёхмерность», так как суть иллюзорности в обмане, игре. Другими словами, «иллюзорное» означает нечто «кажущееся».

Термин «иллюзорный» можно соотнести со словом «эфемерный»: оба понятия подразумевают обман, или, точнее, «призрачность» и «нереальность» [2]. Однако, согласно С.И. Ожегову, «эфемерный» означает также «скоропреходящий» и «непрочный», поэтому его трудно применить в целом к объектам дизайна.

Ещё одним близким понятием к термину «иллюзорный» является слово «виртуальный». С.И. Ожегов характеризует его как «несуществующий, но возможный» [2]. В современном контексте термин предполагает нечто существующее в компьютерной реальности. Таким образом, «виртуальный» отличается от «иллюзорного» тем, что не существует в реальном мире. Так как объекты средового дизайна всё же являются частью реальности, термин «виртуальный» трудно к ним применить, зато можно говорить о «виртуализации» сознания (современного человека), то есть, об уходе человеческого сознания от объективной реальности в компьютерную.

Итак, «иллюзорный» значит «существующий, но кажущийся». Если обратиться к более узким трактовкам «иллюзорного», то, по нашему мнению, наиболее точно в контексте современных стилевых течений в средовом дизайне понятие «иллюзорного» определяется в психоанализе. Согласно З. Фрейду, иллюзия есть самообман, или сознательное заблуждение. Одним из вариантов отношения к иллюзии может быть зависимость от неё в связи со стремлением угодить собственным «инфантильным желаниям» [3].

В Западной философии «иллюзорность» рассматривается как характеристика сознания, сформированного как следствие распространения массового общества. Массовое сознание, предшествующее сознанию иллюзорному, в свою очередь, характеризуется противоречивостью: быстрыми неожиданными изменениями в одних случаях и стереотипами в других. Иллюзорное сознание сопровождается «кризисом идентичности», то есть, ошибочной самоидентичностью конкретно взятого индивида. Результатом «массовизации» сознания современного человека (термин французского социолога Г. Тарда) и иллюзорности его сознания является, прежде всего, гламур. Парадигма иллюзорной среды в большей мере свидетельствует

о «виртуализации» сознания современного человека. Таким образом, можно выделить три черты современного средового дизайна: иллюзорность, подверженность моде и стереотипности.

Остановимся подробнее на иллюзиях как следствии формирования иллюзорного сознания. В искусстве иллюзии начали использоваться ещё древними греками. Например, в Парфеноне угловые колонны сделаны толще, что позволяет подчеркнуть геометрию здания и его тектоничность, в форме самих колонн учитываются особенности восприятия и т. д. Оптические иллюзии были популярны в мозаичных полах Древнего Рима. В XVII в. на фресках стали изображаться архитектурные элементы, позволяющие «вписать» их в интерьер. Однако они не свидетельствовали о формировании иллюзорного сознания. Только в рамках парадигмы иллюзорной среды использование оптических иллюзий стало принципиальной характеристикой направления, свидетельствующей о качественных изменениях в сознании современного человека.

Парадигма иллюзорной среды представляет концепцию организации предметно-пространственной среды с сознательным искажением её смыслов. Она предполагает создание лёгких визуально растворяющихся объектов, использование оптических иллюзий, особенно в дизайне мебели и светильников. Парадигма иллюзорной среды развивает идеи, заложенные ещё в барокко (преодоление статики), постмодернизме (игра со смыслом предмета) и других иррациональных парадигмах предметно-пространственной среды.

В рамках парадигмы иллюзорной среды эстетизируются математически выверенные правильные формы. Однако формообразование не обуславливается только функциональностью: наука воспринимается как источник вдохновения. Сложные скрученные или изогнутые формы позволяют создать ощущение виртуального пространства. В качестве примера можно привести журнальный столик Cute Cut XXM французской фирмы Roche Bobois (рис. 1), форма которого напоминает гальку. Он имеет гладкую глянцевую поверхность, благодаря которой зрительно дематериализуется, и маленькую площадь соприкосновения с полом, благодаря чему зрительно отрывается от земли. Форма столика настолько отличается от традиционной, что кажется нереальной. Однако, с точки зрения рационального подхода, он не функционален: в нём нет ящиков или ниш, а рабочая поверхность уменьшена.



Рис. 1. Журнальный столик Cute Cut XXM фирмы Roche Bobois



Рис. 2. Диван Hoop Sofa фирмы Living Divani

В иллюзорной среде популярны металлические сетки, стекло и зеркала, то есть материалы, позволяющие предмету зрительно раствориться в пространстве. В качестве примера можно привести диван Hoop Sofa итальянской фирмы Living Divani на металлическом каркасе (рис. 2) и люстру Mercury итальянской компании Artemide (рис. 3). Популярны так же покрытия и материалы, позволяющие предмету или зданию

имитировать с окружающей средой (например, постеры). В рамках парадигмы иллюзорной среды часто создаются монохромные белые интерьеры или белые интерьеры с несколькими цветными пятнами, образованными отдельными предметами мебели. Однако вследствие иррациональности парадигмы иллюзорной среды популярными становятся полихромные интерьеры и мебель.



Рис. 3. Люстра Mercury фирмы Artemide

Стремление дематериализовать окружающий мир согласуется с экологическим подходом в дизайне: «следы присутствия человека на Земле» нивелируются. Однако парадигму иллюзорной среды можно рассматривать и как следствие виртуализации мышления современного человека, то есть, как результат научно-технического прогресса. Идея экологичности в рамках парадигмы иллюзорной среды раскрывается метафорически, через цвет и фактуру (так как иллюзорность предполагает «псевдо»). В качестве примера реализации псевдоэкологического подхода можно привести стулья и стол итальянской фирмы Modenese Gastone (рис. 4). Барочные формы стульев и ножек стола в сочетании с зелёным цветом обивки и треугольной формой столешницы воспринимаются как природные. При этом серебристый блеск каркасов стульев и стола, характерный для гламура, позволяет мебели зрительно раствориться в пространстве.

Значение слова «гламур» несколько размыто, так как используется не только применительно к дизайну, но и как «обозначение роскошного стиля жизни» [4]. В дизайне или архитектуре гламур – направление, создающее иллюзию роскоши и, соответственно, тяготеющее к арт-деко (то есть использующее формальные элементы прошлых стилей и этнические мотивы). Наиболее ярким примером современной интерпретации арт-деко является продукция итальянской компании Smania, создающей роскошь лишь позолотой и чёрным

Рис. 4. Стол фирмы Modenese Gastone
лаком. Форма шкафа EDGE (рис. 5) сдержана и тяготеет к этническим направлениям.

Стремление к роскоши, символы которой сведены к клише и меняются в зависимости от моды, ориентация на массового потребителя делает гламур абсолютот телесности. Однако в рамках темы остановимся на эстетике иллюзорности гламура. Иллюзорность сознания современного человека проявляется через его бутафорность, театральность.

В тяготеющем к роскоши гламуру часто используются элементы барокко. В качестве примера можно привести кровать Milo Bed итальянской фабрики Turri (рис. 6). Изголовье кровати имеет изгиб, характерный для барочных диванов, и закручено с двух краёв – такие «воронки» весьма популярны в гламуру. На «воронках» закреплены пышные кисти, характерные для барокко, но не использующиеся в барочных кроватях. Популярными стали стёжки-капитоне, повлиявшие даже на дизайн керамической плитки и сантехники. Таким образом, метод работы со стилями в гламуру напоминает постмодернистский подход, когда классический элемент помещается в новый контекст. Однако есть и прямое заимствование: стали популярными такие барочные виды мебели, как кушетки, рекамье и козетки, которые ассоциируются с роскошью.

Появились новые виды мебели и сантехники, также предназначенные для отдыха: кресла-рекамье (кресла с откидной спинкой и подвижной подставкой под ноги) и телеванны (ванны со встроенными телевизорами).



Hbc/ 5/ Irfa EDGE abhvs Smania



Рис. 6. Кровать Milo Bed фирмы Turri

В гламуру популярны сферические и каплевидные формы, напоминающие барокко. Примером может служить стол итальянской фирмы Of interni (рис. 7), формальная сложность

ножек которого подчёркивается за счёт ровных кромок столешницы. С другой стороны, ряд итальянских фабрик (Pre cavalli, Ezio Bellotti, Mantellassi и др.) выпускает гламурную

мебель с клиновидными ножками, являющиеся аллюзией к ампиру. Популярными стали также дугообразные ножки стульев, кресел и комодов. Ножка стола Калис фирмы Fran-

cesco Molon (рис. 8) сделана в виде двух соприкасающихся дуг, что является формальным усложнением распространённой крестообразной конструкции ножки.



Рис. 7. Стол фирмы Of interni



Рис. 8. Стол Калис фирмы Francesco Molon

Ещё одной тенденцией в современном средовом дизайне является частое использование багета: обрамляются спинки кроватей, боковины тумб, а также раковины и телевизоры. Примером может служить кровать итальянской фирмы Of interni со спинкой в серебряной раме (рис. 9). По-видимому, багет начал восприниматься как символ роскоши, делающий объект обрамления произведением искусства. С другой стороны, он начал подчёркивать двухмерность мебели, её графичность, что тоже указывает на возвращение к более иррациональному проектированию.

Что касается традиционного использования багета для

обрамления картин и зеркал, появилась тенденция украшения зеркал небольшими декоративными накладками, не закрывающими кромки зеркала, картин без багета или багета без картин. Таким образом, так же как и в постмодернизме, меняется контекст объекта. В качестве примера «необычного» багета можно привести зеркало итальянской фирмы Of interni с декоративными накладками (рис. 10). Сами картины и зеркала стали располагаться на полу или на полке, что позволило сделать интерьер трансформируемым (по этой же причине в организации предметно-пространственной среды главенствующую роль стала играть мебель, а не «архитектура»).



Рис. 9. Кровать фирмы Of interni



Рис. 10. Зеркало фирмы Of interni

Изначально слово «glamour» переводится с английского как «шарм», «очарование», или «обаяние», однако, в конце XIX в. под гламуром начали понимать «нечто привлекательное или восхитительное, особенно роскошное или элегантное» [Там же]. Гламур как «нечто восхитительное» предполагает наличие удивительного и нового, то есть, он связан с модой, которая вследствие своей мифологичности и мимолётности, делает гламур иллюзорным. На предметном уровне иллюзорность проявляется в том, что «особые качества» объекта (эпатажность и роскошь) изображаются.

Гламур эстетизирует эпатаж, так как стремится удивить зрителя, и удивить не чем-нибудь, а роскошью. Роскошь достигается за счёт сложного орнамента, глянцевого блеска чёрной, белой, розовой или красной поверхности, позолоты или посеребрения, отделки мехом или стразами, а также за счёт дутых форм и крупного масштаба предметов или орнамента. Другими словами, роскошь гламура достигается за счёт количества, а не качества.



Рис. 11. Коллекция Baby
фабрики Oscar Italia



Рис. 12. Комод Poldo
фирмы Creazioni

Наиболее ярким примером роскошной и эпатажной гламурной мебели является продукция итальянской фабрики Oscar Italia, в частности коллекция Baby (рис. 11). Кресла и диваны фирмы имеют барочные формы и демонстрируют роскошь. Для их отделки используются все популярные в гламуре материалы и покрытия, особенно розовый мех и позолота. Гламур, представленный компанией Oscar, переходит в откровенный китч, так как по сути не предполагает критического подхода в проектировании.

Иногда гламур начинает тяготеть к постмодернизму, тогда эпатаж становится ироничным. Как правило, сложные по форме предметы мебели с богатой лепниной окрашиваются в насыщенные цвета, используются неожиданные цветовые сочетания. В качестве примера можно привести продукцию итальянской фабрики Creazioni. Комод Poldo (рис. 12) имеет традиционный для барокко гнутый фасад, S-образные ножки и лепнину. Ироничность достигается только за счёт зелёного цвета поверхности.

В гламуре часто применяется аллюзия к большим стилям, как и в постмодернизме классические пропорции при этом искажаются: вытягиваются спинки кресел, удлиняются диваны и укорачиваются ножки журнальных столиков. В качестве примера можно привести кресла из коллекции Gregorio итальянской фирмы Volpi (рис. 14), напоминающие более тяжёлые барочные кресла со стёжками-капитоне. Что касается характерного для гламура преувеличения (включение в интерьер крупных светильников, ваз и т.д.), в качестве примера можно привести кровать Caesar Train итальянской компании Smania (рис. 13), изголовье которой выходит за пределы тумб. Кровать обита блестящей серо-розовой тканью. Тяготение к блестящим тканям, глянцевым и зеркальным поверхностям раскрывает идею иллюзорности, заложенную в гламуре. Стремление «изобразить» идеальный мир выражается также в обилие орнамента и использовании явного художественного образа.



Рис. 13. Кровать Caesar Train
фирмы Smania



Рис. 14. Коллекция Gregorio
фирмы Volpi

Орнаменты гламура, в основном, растительные. Они могут быть как хаотичными, покрывающими только часть поверхности, так и правильными, как правило, с лучевой симметрией. В обоях часто используются барочные орнаменты (рисунок, может быть, более крупным или вытянутым). Примером могут служить орнаменты Марселя Вандерса, которые он использовал в оформлении квартиры в Амстердаме (рис. 15).

Явный художественный образ закладывается не только в орнаментах, но и в форме мебели. Например, изголовье кровати Prive итальянской фирмы Grilli напоминает цветок (рис. 16). Растительные мотивы имеет также популярная в гламуре барочная лепнина (в рамках зеркал и отделке мебели).



Рис. 15. Интерьер квартиры в Амстердаме Марселя Вандерса



Рис. 16. Кровать Prive фирмы Grilli

Такая содержательная простота гламура обусловлена рядом причин, внешних и внутренних. Если рассматривать гламур как реакцию на рационалистическую нелинейную парадигму, то его простота связана с тем, что он иррационален, и для него выражение важнее содержания. С другой стороны, он направлен на получение быстрой прибыли через внедрение элитарного в массовое, он является продуктом моды и отражает культуру массового потребления, в которой эстетическое не ограничивается этическими критериями. Это приводит к формированию инфантильного сознания потребителя и, как следствие, к внутренней простоте гламура. На уровне архитектуры отсутствие этических критериев, например, приводит

к переносу интимного в общественное (санузел может не отделяться от спальной зоны).

Стремление к роскоши в гламуре свидетельствует, в свою очередь, об эгоистичности нового потребительского сознания. В данном случае, стремление к роскоши может рассматриваться как иллюзия власти (миф). Высокая спинка кресла Siegfried итальянской фирмы Ipe Cavalli (рис. 17) делает похожим его на трон, резной элемент в изголовье кровати Samuele итальянской компании Creazioni напоминает корону (рис. 18). Само возвращение к классике можно трактовать как бессознательное стремление к знатности и, соответственно, к власти.



Рис. 17. Кресло Siegfried фирмы Ipe Cavalli



Рис. 18. Кровать Samuele фабрики Creazioni

Принцип коллажности, пришедший в гламур из постмодернизма, находит отражение не только в разработке концепций и формообразовании, но и в нарушении принципа гарнитура или коллекции. Как правило, создаются штучные элементы или создаются коллекции из штучных элементов (например, диван и кресло фирмы Philipp SELVA из коллекции Tzsaг сильно отличаются друг от друга (рис. 19). В гламуре отдаётся предпочтение отдельно стоящей мебели (даже кухни, как правило, имеют «островную» композицию) и сантехнике (например, одиночным напольным раковинам). Зеркала и картины часто свободно стоят на полу, а не закрепляются на стенах.

Примечательно, что объекты часто стали использоваться парно: два зеркала, два стула (часто внешне отличающиеся от дивана), две вазы и т.д. Примером может служить реклама зеркал из каталога фирмы Romance (рис. 20). Согласно Керлоту, исследовавшему символы, чётные числа выражают негативный и пассивный принципы, а два обозначает конфликт и противопоставление. Он пишет: «Два означает противоположность, или переживание человеком уединённого существования с сопутствующими проблемами, неизбежным анализом, раздвоенностью, внутренней дезинтеграцией и борьбой». Так или иначе, так же как и асимметрия, конфликт, заложенный в паре, придаёт композиции динамичность, или эмоциональность. С другой стороны, пара объектов не составляет

ритм, а, следовательно, ряд нельзя продолжить, то есть в нём есть завершенность, в смысле – две противоположности имеют крепкую связь и вместе напоминают символику круга.

Таким образом, два – это потенциальная завершенность, дающая толчок к развитию.



Рис. 19. Диван и кресло из коллекции Tzsar фирмы Philipp SELVA



Рис. 20. Реклама зеркал из каталога фирмы Romance

Такие приёмы, используемые в гламуре, как сочетание в одной коллекции разнородных объектов (паралогия), заимствование элементов прошлых стилей (симуляция), а также ироничность и эпатажность (трансгрессия), свидетельствуют о связи гламура с постмодернизмом. Связь с постмодернизмом обнаруживается также и в современном графическом подходе в средовом дизайне.

Итак, мы рассмотрели различные современные направления в средовом дизайне, провозглашающие эстетику иллюзорности. Эти направления являются иррациональными (когда выражение важнее содержания), поэтому чреваты китчем. Вероятно, отсутствие чётких эстетических критериев, которое и приводит к китчу, будет способствовать рационализации дизайна в будущем.

Парадигма иллюзорной среды, гламур и графический подход являются следствием виртуализации мышления современного человека, поэтому на смену этим направлениям в дизайне должны прийти более «приземлённые» тенденции, не являющиеся чисто экологическими, так как идея иллюзорно-

сти сделала эко-дизайн «псевдоэкологичным», лишив его содержания. Скорее, в средовом дизайне усилятся национальные тенденции (не этнические, так как они не являются для человека «родными»).

Другими словами, идея иллюзорности решила характерную для эко-направления проблему отношения к человеку как к существу сугубо биологическому. Усиление роли творческого в проектировании среды оказалось не менее гуманным, чем экологическое направление, так как в рамках нового направления начало учитываться культурное наследие человечества (отсюда заимствование элементов прошлых стилей и развитие этнических направлений).

Таким образом, современная эстетизация иллюзорности приводит к выявлению существующих проблем в дизайне, так как является альтернативой рационалистической нелинейной парадигме. Однако в иллюзорной парадигме уже заложены проблемы китча и виртуализации пространства, которые будут решаться в рамках новой рационалистической парадигмы.

Библиографический список

1. www.dic.academic.ru/dic.nsf/enc_pictures
2. www.ozhegov.ru
3. www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Freid/_Future.php

4. Добрицына, И.А., От постмодернизма – к нелинейной архитектуре: Архитектура в контексте современной философии и науки. – М.: Прогресс-Традиция, 2004.
 5. Голышко-Вольфсон, Д., Агрессивно-пассивный гламур [Э/р] // Художественный журнал - декабрь 2005.
 6. www.360.ru
 7. www.belintellectuals.eu/media/mix/glem_kapitalizm.ppt#3
- Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК: 7.042(470+571)(045) «18»

И.В. Портнова, докторант МПГУ, г. Москва, E-mail: irinaportnova@mail.ru

КНИЖНАЯ НАУЧНАЯ АНИМАЛИСТИЧЕСКАЯ ИЛЛЮСТРАЦИЯ XX ВЕКА

В статье проводится анализ анималистического рисунка в научной книге, анализируются произведения художников-анималистов XX века: В. Ватагина, А. Комарова, Н. Кондакова, А. Формозова, их изобразительно-выразительный язык, подчеркивается значение научной иллюстрации в деле популяризации научных идей, которыми была богата научная и научно-популярная книга того времени о живой природе.

Ключевые слова: книжная научная иллюстрация, художник-анималист, научные идеи, природа, музей, эстетический вкус, традиции, анатомический рисунок.

В начале XX века большую роль в творческой деятельности художников-анималистов играла научная иллюстрация, которая иллюстрировала известные научные издания. Тяга художников к научному пониманию мира не была случайной. Этот интерес в более широком плане обусловлен существенными изменениями, происшедшими в биологических науках, изучающих животных. Биология обогатилась генетикой, физиологией, зоопсихологией, этологией. В это время была организована целая система зоологических исследований, нашедшая свое отражение в издаваемых обществами ряда научных трудов («Материалы к изучению фауны и флоры России», «Русский антропологический журнал», «Известия комитета Акклиматизации», «Вестник Московского зоопарка» и другие).

Научная иллюстрация создавалась наряду с пособиями для учебных заведений, живописными, скульптурными, графическими работами для музеев. В то время в России не было сколько-либо устойчивой традиции книжной научной анималистической иллюстрации. Сухие, анатомические рисунки животных, абстрактные схемы наводняли научную литературу конца XIX - начала XX веков. Некоторое разнообразие вносили лишь репродукции с картин и гравюр зарубежных художников XIX века.

Школа художников-анималистов, созданная в начале XX века по инициативе биолога А.Котса и художника-анималиста В.Ватагина в стенах Дарвиновского музея, наряду с разработкой научно-художественной экспонатуры сыграла большую роль в создании отечественной книжной научной иллюстрации. Художники В. Ватагин, К. Флеров, Н. Кондаков, А. Формозов, А. Комаров проиллюстрировали большое количество научных и научно-популярных книг. Наряду с фотографией, различного рода схемами, анималистическому рисунку в книгах отводилось существенное, подчас главенствующее место. Участвуя в организации книжного листа и композиции всей книги, многочисленные и разнообразные рисунки служили дополнением к научному тексту. Большое количество рисунков-иллюстраций, пришедших в начале XX века в научную и научно-популярную книгу, объясняется не только определяющей ролью творчества группы художников, воспитанных в стенах Дарвиновского музея, но и общим процессом гуманизации наук. Широкая популяризация научного знания в массах затрагивала многие стороны человеческой деятельности, ориентировала на их доступность восприятия и понимания. Анималистический рисунок, непосредственно выполненный рукой художника, стал приобретать большую притягательность и возможность воздействия на зрителя, нежели молодое еще в начале XX века искусство фотографии. Некоторыми чертами повторяющий тип научного наглядного пособия (таблицы), иногда выходящий за рамки канона науч-

ного изображения (натурная зарисовка), благодаря своим неповторимым изобразительным возможностям, рисунок становился примечательным средством популяризации научных идей. Все большее значение при воплощении глубокого и разнообразного научного содержания приобретал эффект достоверности. Не могло не сказаться на выразительных средствах характерное для научного рисунка стремление к документальности. Сам по себе метод непосредственного наблюдения за явлениями природы не являлся открытием, а издавна использовался как источник накопления материала. Дело лишь в том, что этот метод в начале XX века достиг большого внимания. Познание через «эффект присутствия» возникает лишь при непосредственной достоверности изображаемых явлений. Метод прямого наблюдения был весьма эффективным. Для того, чтобы добиться успеха в научном произведении не нужно объяснять, растолковывать, а необходимо исследовать. Аналогичный творческий метод был осознан в художественной литературе. Л.Н. Толстой еще в XIX веке утверждал, что позиция автора должна быть исследовательской. Чем серьезнее тема, тем более усложнялись методы исследования, анализ и синтез, моделирование и диалектический подход. Художники стали проявлять повышенный интерес к оригинальности материала и его выразительности. Шли поиски творческих методов, которые бы позволили документальный материал поднять до уровня образа.

Иллюстрации художников были обращены к массовой читательской аудитории. Сам текст общеобразовательного характера, ориентированный как на познавательное, так и эмоциональное восприятие, не требовал подробного графического сопровождения. Отсюда происходила и специфика этой ветви научной графики, не чуждой творческого подхода.

Широкое распространение получила иллюстрация, занимающая черты станковой картины. Обычно она компоновалась в виде цветных вклеек на разворотах, соблюдались белые поля, имитирующие рамку картины. Самые большие циклы такого рода иллюстраций художников-анималистов помещены в следующих книгах: С. Огнев «Звери СССР и прилегающих стран» (1940), «Атлас охотничьих и промысловых птиц и зверей СССР» (1950), С. Бутурлин «Животный мир СССР. Птицы» (1940), Г. Дементьев. «Соколы-кречеты» (1951).

Научная «иллюстрация-картина» строилась на основании тех же эскизных, этюдных материалов, что и станковое изобразительное искусство. Заложенная в самой природе подготовительного рисунка многофункциональность дает возможность его прямого использования в качестве научной иллюстрации. Порой для этого достаточно немного изменить композицию и дополнить ее недостающими деталями. Так, некоторые этюды, даже законченные станковые произведения без изменений репродуцированы в книге Г. Дементьева «Со-

колы-кречеты». Так, начиная с 1933 года В. Ватагин готовит оригиналы с рисунками хищных птиц для таблиц Зоологического музея МГУ. Изображения кречетов составили существенную часть этой книги. Выполненные на основе экспонатов музея, они дают полное представление о вариациях окраски этих птиц (Лапландский, Сибирский, Камчатский, Алтайский). К сожалению, черно-белое воспроизведение этих оригиналов снизило наглядность восприятия. Большое количество рисунков Ватагина, созданных ранее, было воспроизведено в «Атласе охотничьих и промысловых птиц и зверей СССР» (1936-40-е годы), над которым работал также А. Комаров. Некоторые иллюстрации содержат авторские подписи (инициалы художника) и год создания (1920-е, первая половина 1930-х). Зная точную датировку этих произведений, трудно предположить, что они служили специальным иллюстративным материалом для данного атласа. Атлас дает полную подробную характеристику классов, видов хищных, их отличительные признаки, описание внешности, места обитания, основные черты поведения, экономическое значение и т.д. Подбирая ряд иллюстраций, Ватагин и Комаров не стремились приблизиться к досконально-точному научному описанию. Тем не менее, убедительно передается внешний облик «объекта», его природный цвет, основная структура оперения или шерсти. Более условный вид приобретает изображение окружающей среды. Сообразуясь с основными законами восприятия, мастера делают фон обобщенным и приглушенным в цвете. Пространство мало раскрывается в глубину, оно как бы совпадает с картинной плоскостью. Точная прорисовка внешних структурных цветовых признаков птиц не нарушает их целостных объемов, хорошо обозреваемых на лаконичном фоне.

Как и в картине научного содержания в научной иллюстрации Ватагин и Комаров используют простую, но выразительную композицию. Художники откровенно выделяют главное в зрительном и смысловом отношении. Животные или группа животных (чаще всего две модели) помещаются в центре листа. Они изображаются крупным планом в статичных, реже динамичных позах, преимущественно в фас или профиль. Создается своего рода изобразительный канон поз, особенно ощутимый в рисунках Ватагина. Наклоны, повороты голов животных на некоторых иллюстрациях вносят оживление в общую композицию.

Сопоставляя иллюстрации В. Ватагина, К. Флерова, А. Комарова, Н. Кондакова, Н. Формозова, М. Далькевича, помещенными в атлас и других подобного рода научных трудах, не трудно заметить черты их общности, которые заключаются, прежде всего в использовании элементов станковой картины.

Вторая категория научных иллюстраций художников-анималистов лишь отчасти напоминает первую. Изображение также занимает все поле листа. Однако количество воспроизведенных животных в одной композиции увеличивается, иногда достигая двадцати. Повторяются характерные типы фигур и самих движений. Если в иллюстрациях первой группы животные связаны друг с другом определенным взаимодействием, то на данных иллюстрациях модели представлены в разобщенном виде, по принципу размеренного заполнения плоскости листа. Такой подход предопределен научным содержанием изображения, необходимостью иллюстративными методами дать представление сразу о нескольких животных разных видов или одного и того же животного в последовательно сменяющихся положениях. В такую систему вполне естественно вписываются цифровые обозначения, которые выносятся за пределы листа. Этот вид иллюстраций можно условно назвать иллюстрациями-таблицами. Интерпретация самих животных мало чем отличается здесь от уже выработанных приемов изображения, пожалуй, только наблюдается особая тщательность, подчеркнутая верность анатомии и некоторая суховатость трактовки.

Этими же чертами отмечены иллюстрации Ватагина к «Большой» и «Малой Советской энциклопедии» (М., 1955). При внимательном рассмотрении отдельных животных на листе, можно отметить знакомые позы, повороты. В «Большой Советской Энциклопедии» в статье «Птицы» помещена иллюстрация, изображающая отряд попугаев. Сидячие позы «Красного Ара», «Розового какаду», «Зеленого амазона» напоминают их же на живописных таблицах для Дарвиновского музея, где изображены научные эксперименты с попугаями. В самой компоновке большого количества животных на одном листе есть черты, объединяющие эти иллюстрации с живописными картинами Ватагина по зоогеографии для профессора М. Мензбира, хотя природное окружение намечено в иллюстрациях весьма условно и скорее играет декоративную роль.

Рисунки животных на графических таблицах более жизненны. Среди них – серии таблиц Ватагина, изображающие животных различных географических областей для двух книг: Н. Бобринский «Зоогеография и эволюция» (1927) и С. Огнев «Экология млекопитающих» (1951). Устойчивая иконография поз оживлена здесь использованием более смелой линии и штриха. Иллюстрации в книге Бобринского контурно-штриховые. Приобретая большую определенность, контур выявляет обособленность фигур, их рельефную читаемость. Иллюстрации в книге С. Огнева, наоборот, носят характер законченного тонового рисунка. В поисках тональных вариаций он добивается ощущения пластики их тел. Стремление к конструктивному и объемно-тональному осмыслению натуральных форм вытекает из задач научного характера текста: четко отразить характерные особенности внешнего облика животных – обитателей различных географических зон.

Больше натуральный характер носят иллюстрации, изображающие человекообразных обезьян и предков слонов в книге: Н.Ф. Неструха «Предки человека» (М., 1934). Четкая определенность контура исчезает, линии становятся более подвижными, гибкими. Резкая линия и тщательная тоновая моделировка оказываются менее отчетливыми. Нет и жесткой каноничности поз. Фигуры, как правило, изображаются в движении. Статичные позы оживлены эффектными ракурсами. Даже рисунки ископаемых животных (мастодонт, стегодон, трогонтерий) – предков современных слонов, далеки от схематизма.

Третья разновидность научных иллюстраций мастеров еще теснее связана с традициями натурального рисования. Причем роль природы здесь настолько важна, что художник видит возможность прямого перенесения наброска на книжный лист, достаточно лишь придать ему силуэтную законченность и графическую точность, необходимые для полиграфического воспроизведения.

Средства изображения и многообразие форм животных различны. Обостренной выразительностью плоскостного силуэта, тонкостью четкого контура, моделирующим форму штрихом художники передают всевозможные позы, моменты движения. Этот вид изображений, являющихся наиболее пространственными, можно определить иллюстрациями-зарисовками.

Одно из ранних изданий – учебник: «Природоведение, ботаника, зоология для низших классов классических гимназий» (1912) был иллюстрирован Ватагиным специально выполненными для него силуэтными и контурными рисунками. Аналогичные контурно-штриховые рисунки содержат изданные много позднее: Учебник С.Огнева «Зоология» (1933) и научно-популярная книга Л. Беме «По Кавказу» (1950).

Особенно примечателен цикл иллюстраций Ватагина в книгах, посвященных Московскому зоопарку: А. Котс «Жизнь животных» (1917), «Московский зоосад» (1935), «Обезьяны» (1949). Они являются убедительным свидетельством близкого общения художника с животными зоопарка. Особенность этих работ состоит в том, что в них появляются черты художественной образности. По своему характеру такая иллюстрация

приближается к натурной зарисовке. В этой связи отметим тяготение Ватагина к графическим средствам изображения, что сказывается и в особенностях использования цвета. Меняется и композиция иллюстраций. Рисунки komponуются в сочетании с текстом.

Иллюстрациям-зарисовкам также отдавали предпочтение художники, работавшие вместе с Ватагиным над сериями иллюстраций для научных книг. Здесь проявление индивидуального отношения к задачам иллюстрации сходно с тем, которое мы наблюдаем в живописи. Яркий, насыщенный мазок А. Комарова превратился в иллюстрациях в не менее живописную волнистую линию и отрывистый штрих (В.Н. Шнитникова "Звери и птицы нашей страны", "Атлас промысловых зверей и птиц", Г.П. Деметьев, Н.А. Гладков «Птицы Советского Союза» и другие). Комаров был мастером среднерусского пейзажа, непременным участником которого были животные этой полосы. А.Ф. Котс – директор дарвиновского музея так отзывался о его творчестве: «Мастер живописи, любящий и знающий и чувствующий красоту, одинаково владеющий карандашом и кистью, сочным, смелым и уверенным мазком, страстный бывлой охотник, обладающий громадным личным опытом, знакомством с диким зверем, с вольной птицей, чуткий человек и наблюдатель, чувствующий зверя как кусок ландшафта, а ландшафт как личное переживание. Комаров впервые вносит подлинный мазок и подлинное масло подлинного дикого, а не зоопарковского зверя, подлинную теплотой души согретую любовь к природе в ее внешнем, красочном отображении» [1, с. 5]. Органическое единство животного со средой – местом его постоянного обитания, прослеживается во многих рисунках Комарова. Его постоянные герои – утки, куропатки, волки, зайцы изображены «со всей душой, тепло-интимно». «Как любовно-просветленно-радостно бывает занят Комаров писанием родных ландшафтов, - отмечал Котс, - мысленно переносящих и его, и Вас в места, давно знакомые и дорогие, и, быть может, только призабытые» [2, с. 6]. Рисунки-зарисовки повторяющихся животных и птиц не выглядят однообразными. По этому поводу Котс писал: «Его особая любовь к «натурам», позволяла ему тот же сюжет, того же зверя, ту же птицу представлять в самых различных положениях или аспектах, без конца варьируя тот же мотив на разные лады, ни мало не смущаясь кажущимся повторением» [3, с. 8].

В иллюстрациях художника-палеонтолога К. Флерова ясно прослеживается четкая система штрихов, крепко строящих форму; которая заменила пастозный мазок его живописных композиций, создаваемых им для биологических музеев. К. Флеров иллюстрировал палеонтологический раздел детской энциклопедии, а также «Атлас охотничьих и промысловых зверей» В.А. Обручева и Ю.А. Орлова. «Рисунки его очень выразительны, зверей он знает» [4, с. 2] - отмечал В. Ватагин. Комаров также указывал на мастерство рисунков художника, их профессиональный уровень. Он говорил: «Посмотрите на рисунки Флерова: уверенностью, остротой они напоминают Кунерта... Подобно знаменитому анималисту Кунерту, писавшему своих зверей под небом Африки и Индии, так и наш русский полевой «натуралист-анималист-художник» Флеров, приступая к композиции, мог опереться на бесчисленные наблюдения на воле, под открытым небом, а не обращаться к вынужденным суррогатам – узникам зоологических садов и парков....Это сочетание «зоологического» глаза с таковым художника на фоне необъятного простора наблюдения животных в их естественных условиях не мало обеспечили успех работы Флерова» [5, с. 2, 6].

Цветные зоологические иллюстрации Флерова построены по принципу картины. В них яркость цвета и умение передавать фактуру «меха» животных - «достоинство, так высоко ценяемое при передаче одеяния в портретной живописи, но недооцениваемое для анимализма....Эта изощренность в передаче внешних, натуралистических деталей при изображении

животных отрицается лишь там, где за обилием деталей укрывают скудность содержания, но как прославленные чародеи кисти в области портрета сочетали пронизательность психологов и мастерства в изображении бархата и шелка, так в области анимализма подлинное дарование не боится углубления в фактуру передачи оперения и меха» [6, с. 5, 7] - писал А.Ф. Котс.

Иллюстрации Н. Кондакова в изданиях: Н.И. Тарасов "Море живет", Л.А. Зенкевич "Моря СССР", атлас "Промысловые рыбы СССР", "Атлас морских млекопитающих", специализировавшегося на изучении морских животных, и А. Формозова – полевого художника-анималиста, рисовавшего разных животных в его многочисленных поездках по стране, иллюстрирующего собственные книги (А.Н. Формозов «Спутник следопыта», «Проблемы экологии и географии животных», «Снежный покров в жизни млекопитающих и птиц», «Звери, птицы и их взаимосвязи со средой» и другие), также отличались точным изображением животных, почти фотографической фиксацией поз, движений, внешности зверей. О Кондакове Котс писал: «Наделенный «абсолютным зрением» (при громадной близорукости) и абсолютной верностью руки, умея безошибочно передавать карандашом и кистью краски и «фактуру», Кондаков по мастерству рисунка может быть сравним лишь с виртуозами-миниатюристами XVIII века» [7, с. 7], а рисунки Формозова, по мнению биолога «проникнуты глубоким знанием природы, пониманием ее поэзии и ритма» [8, с. 4]. Легкие переливы красок на акварелях у художников сочетаются с коротким, тонким штрихом и заостренной линией в их научных рисунках.

Некоторые известные ученые-зоологи (И.П. Сушкин, С.С. Туров) также помещали в свои книги собственные иллюстрации. Их линейные, лаконичные рисунки чаще всего служили заставками или концовками, иногда компоновались в тексте. Умение анатомически верного построения форм животных, владение графическими средствами, фиксация животных в их характерных позах и движениях, позволяет соотнести их рисунки с выше рассмотренными рисунками художников-анималистов. Вероятно, следует говорить об определенном воздействии и некотором заимствовании книжного анималистического рисунка у этих мастеров.

Так, складывалась общая целостная система работы над книжной научной иллюстрацией. Она привела к единым основополагающим принципам изображения, не ущемляя при этом индивидуальность каждого мастера.

Достижения книжной научной иллюстрации XX века огромны. В основу этих изображений был положен не только научно-образовательный, но и наглядно-эмоциональный фактор восприятия. Они не только давали дополнительную информацию на интересующую тему зоологии, но и нечто большее. Яркие наглядно-лаконичные композиции вызвали определенные ассоциации, чувства у зрителей, помогая понять животный мир как исторически обусловленный. Конечно, предопределенность научной темы, значительная роль заказчика и подчиненность каноническим принципам изображения, делает актуальными иные функции, нежели в художественном образе. Научно-познавательная функция, требующая дополнительных описательно-иллюстративных пояснений, выступает здесь как методически предопределенный образец. Тем не менее, несмотря на то, что научная иллюстрация находится в тесной зависимости от задач науки, она выполняет свои эстетически-значимые и этико-воспитательные функции. Биологические темы, раскрывающие жизнь животных в их разнообразных проявлениях, уже сами по себе давали интересный материал. Возможность претворения его в изобразительных сериях для учебных курсов и иллюстрирования научных и научно-популярных книг привело к оригинальному сплаву научных и художественных задач. В этой связи следует сказать, что научно-изобразительные произведения художников-анималистов оказали также плодотворное

влияние на ход развития всего анималистического искусства. В первой половине XX века животное – во многом практически изучено. Его научное понимание кладется в основу изображения. Став его основой, затем он видоизменился в соответствии с задачами искусства. Но каковы бы не были эти видоизменения, даже в декоративном произведении у мастеров ощущались крепкие научные знания животного. Например, Ватагин часто отмечал раздвоенность своего творчества. Зоологическая тенденция мешала созданию художественного произведения. Тем не менее, приобретая большой опыт в обеих областях, он вынужден был признать: «Знания животного, которое я получил, работая над научной иллюстрацией, помогло мне при создании художественного образа, а научная иллюстрация приобрела художественную форму, освобождаясь от отрицательных качеств наглядного пособия» [9, с. 18].

Из всех видов искусства задачи овладения высокой культурой мышления более всего подходят к научному производству. И сегодня в эпоху, когда говорят ученые и философы, создается новая «картина мира», необходима такая форма передачи научного знания, которая, не искажая самой научной истины, может сделать эту истину доступной, наглядной. И тут на помощь должны прийти художники, обладающие особой силой воображения, способные включить научную модель, научное понятие в круг образных ассоциаций, в символическую ткань художественного произведения. В этой связи высвечивается значимость научного анималистического рисунка XX столетия. Созданный по всем принципам научного изображения, он привлекателен своей художественной стороной, умением и мастерством художников создать целостно-образные картины жизнедеятельности животных.

Библиографический список

1. Котс, А.Ф. Жизнь родной природы в отражении творчества большого мастера. Живописные работы заслуженного деятеля искусств Алексея Никаноровича Комарова для Государственного Дарвиновского музея / Архив ГДМ. Ф. 10141/67. - Т. 3.
2. Котс, А.Ф. Жизнь родной природы в отражении творчества большого мастера. Живописные работы заслуженного деятеля искусств Алексея Никаноровича Комарова для Государственного Дарвиновского музея / Архив ГДМ. Ф. 10141/67. - Т. 3.
3. Котс, А.Ф. Жизнь родной природы в отражении творчества большого мастера. Живописные работы заслуженного деятеля искусств Алексея Никаноровича Комарова для Государственного Дарвиновского музея / Архив ГДМ. Ф. 10141/67. - Т. 3.
4. Котс, А.Ф. Константин Константинович Флеров как сотрудник-создатель Государственного Дарвиновского музея / Архив ГДМ. Ф. 10141/67.
5. Котс, А.Ф. Константин Константинович Флеров как сотрудник-создатель Государственного Дарвиновского музея / Архив ГДМ. Ф. 10141/67.
6. Котс, А.Ф. Константин Константинович Флеров как сотрудник-создатель Государственного Дарвиновского музея / Архив ГДМ. Ф. 10141/67.
7. Котс, А.Ф. О работах молодого поколения художников-натуралистов Государственного Дарвиновского музея / Архив ГДМ. Ф. 10141/67.
8. А Котс, А.Ф. О работах молодого поколения художников-натуралистов Государственного Дарвиновского музея / Архив ГДМ. Ф. 10141/67.
9. Ватагин, В.А. Изображение животного. Записки анималиста - М.: Искусство, 1957.

Статья поступила в редакцию 01.10.10.

Раздел 2

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК: 378.2

Р.И. Попова, канд. пед. наук, доц. РГПУ им. А.И. Герцена; Н.В. Авдеева, асп. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: avd-82@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОБЖ

Статья посвящена вопросам организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на основе компетентностно-ориентированного подхода. Предлагаются методические условия эффективной организации и проведения учебно-исследовательской деятельности учащихся с позиций компетентностно-ориентированного подхода в школьном курсе ОБЖ.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированный подход, ключевые компетенции, учебно-исследовательская деятельность учащихся, этапы учебно-исследовательской деятельности, курс «Основы безопасности жизнедеятельности».

Концепция учебной деятельности строится на идеях компетентностно-ориентированного подхода и развивающего обучения, в котором в качестве цели рассматривается формирование и развитие теоретического мышления субъекта учения, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, что определяет учебно-исследовательскую деятельность учащихся в современном образовательном процессе.

Процесс включения ученика в многостороннюю учебно-исследовательскую деятельность с разнообразной системой методов познания, организационных форм и видов обучения на основе целенаправленного управления учителем учебными действиями учеников с учетом уровня их восприятия новых знаний и умений, обычно ориентированы на формирование ключевых компетенций по выполнению учебно-исследовательских заданий. Под *ключевыми компетенциями* подразумевается наиболее универсальные компетенции, формирование которых осуществляется в рамках каждого учебного предмета.

При изучении вопросов учебно-исследовательской деятельности, для нас ориентиром были работы отечественных ученых: В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского и др. [1; 2; 3; 4]. Однако теоретические и практические вопросы организации учебно-исследовательской деятельности по ОБЖ в рамках школьного образования разработаны недостаточно глубоко.

Для эффективного управления формированием ключевых компетенций у учащихся необходимо прогнозировать интеграцию специальных этапов умственных действий учебно-исследовательской деятельности: мотивационный → ориенти-

ровочный → материальный → громкоречевой → внутриречевой.

Учитывая мировые тенденции и выбранные в стране приоритеты в сфере образования, в стандарте общего образования по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее ОБЖ), сформулированы следующие требования к уровню подготовки учащихся, которые принято использовать для характеристики ключевых компетенций: использовать полученные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- обеспечения личной безопасности в различных опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера;
- подготовки и участия в различных видах активного отдыха в природных условиях;
- оказания первой медицинской помощи пострадавшим;
- выработки убеждений и потребности в соблюдении норм здорового образа жизни [5, с. 35].

Управление интеллектуальным развитием учащихся во многом зависит от условий реальной организации процесса формирования способов деятельности. Одним из условий является организация учебно-исследовательской деятельности учащихся на основе компетентностно-ориентированного подхода, где важным является обеспечение взаимосвязи, ее компонентов: исследовательская деятельность учащихся, исследовательские умения школьников и их исследовательского поведения.

В связи с этим возрастает эффективность современного урока с позиций компетентностно-ориентированного подхода, который ориентирован на выполнение учащимися интеллекту-

ально-творческой работы. Это позволяет на уроках ОБЖ применять современные педагогические технологии обучения, в частности заданий исследовательского характера, ориентированных как на индивидуальную, так и на групповую работу учащихся, обучение в сотрудничестве, активный познавательный интерес, работу с различными источниками информации, способствуют формированию, исследовательских умений.

Компетентностно-ориентированный подход предусматривает организацию учителем учебно-исследовательской деятельности учащихся путем создания и решения заданий с элементами исследовательской деятельности, требующих творческого решения. Современные подходы, которые являются основными составляющими в организации учебно-исследовательской деятельности учащихся, определяют этапы учебно-исследовательской деятельности:

- анализ фактов, явлений, их связей и отношений;

- осознание исследовательской задачи, проблемы, цели исследовательского задания;

- формулировка конечной и промежуточных целей в решении исследовательской задачи при выполнении исследовательского задания;

- выдвижение предположения, гипотезы решения исследовательской задачи при выполнении исследовательского задания;

- решение исследовательской задачи, выполнение исследовательского задания путем теоретического обоснования и доказательства гипотезы;

- практическая проверка правильности решения исследовательской задачи, выполнения исследовательского задания [6, с. 17; 7, с. 7].

Задачами современного образования с опорой на компетентностно-ориентированный подход является раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, развитие их творческих способностей. В связи с этим для их решения разрабатываются различные виды технологий, ориентированные на развитие личности, способной к реализации собственной индивидуальности и активизации исследовательской деятельности.

На основе компетентностно-ориентированного подхода к образовательному процессу, мы рассматриваем умение как основную составляющую учебно-исследовательской деятельности учащихся при обучении курсу «Основы безопасности жизнедеятельности». По нашему мнению владение определенными умениями направлено не только на решение различных заданий теоретического и практического характера, но и на самостоятельное выполнение действий.

С целью изучения и оценки состояния проблемы эффективности изучения по курсу ОБЖ с элементами учебно-исследовательской деятельности на основе компетентностно-ориентированного подхода был проведен констатирующий эксперимент.

Целью констатирующего эксперимента было изучение состояния проблемы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на основе компетентностно-ориентированного подхода, проведение наблюдений за ходом обучения, определение характера трудностей, осуществление бесед с учителями, анкетирование учащихся.

При проведении констатирующего этапа экспериментального исследования участвовали школьники 7-8 классов г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области, которым предлагалось ответить на вопрос «Что тебе интереснее всего на уроках ОБЖ?» (рис.1). Большинство опрошенных наиболее инте-

ресными формами обучения выделяют, самостоятельное составление схем действий на случай возникновения опасной ситуации (20,1%), проведение опытов и посещение экскурсий (соответственно 18% и 17%). Так же важными условиями для развития интереса, учащимися назывались элементы учебно-исследовательской деятельности: возможность самостоятельно находить и анализировать информацию на уроках ОБЖ – 13,2% и работать с видеотекой (составление презентаций) – 14%, по мнению ребят, является интересным. Необходимо отметить, что в ответах учащихся отмечалось, что в теоретическое обучение учителя включают разнообразные задания с элементами исследовательской деятельности, такие как делать выводы на основе прочитанного материала в учебнике (9%) и участие в олимпиадах (8,7%), что способствует интересу изучения предмета ОБЖ.

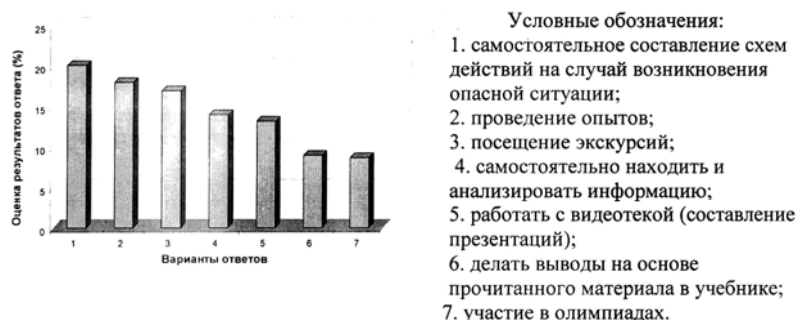


Рис. 1. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты «Что тебе интереснее всего на уроках ОБЖ?»

Отвечая на вопрос анкеты «Когда ты активнее работаешь на уроках?», представленные на рисунке 2 подтверждают сделанные выводы: учащиеся интересуют яркие, наглядные факты, энергичные формы получения знаний, и они готовы и хотят работать на уроке в игровых группах (40% и 35%). Так же некоторые респонденты отмечали возможность применения интересных современных заданий, составленных с учетом их индивидуальных возможностей – 25%.

Такие результаты позволяют говорить о возможности успешного использования исследовательского вида учебно-познавательной деятельности и повышение тем самым эффективности повышения обучения и развитие интереса к школьному предмету.

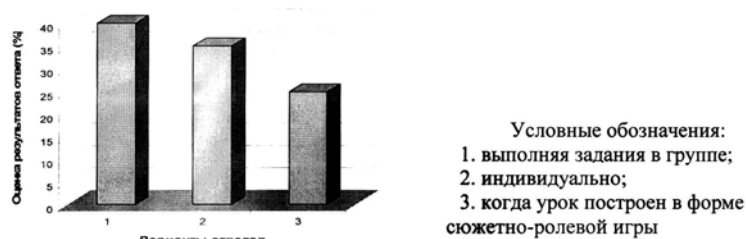


Рис. 2. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты об активности работы на уроках ОБЖ

Большинство учеников при ответе на вопрос анкеты «В чем у вас возникают трудности при изучении предмета ОБЖ?» (рис. 3) отмечают, что сложность в запоминании научного материала (22,8%) – отнимает много времени и сил. Так же некоторые дети (17%) не могли определить степень трудностей при изучении школьного курса ОБЖ. Однако как отмечают респонденты, они испытывают трудности при изучении большого объема материала и при выполнении творческих заданий (соответственно 14,5% и 8,7%).

Слагаемые успеха в осуществлении учебно-исследовательской деятельности, по мнению школьников (37%) состоят в том, что у них не возникает трудностей при

изучении ОБЖ, и они легкою выполняют различные задания, в том числе и исследовательского характера. Как видно из ответов учащиеся испытывают затруднения различного характера, связанные с индивидуальной особенностью и организацией процесса обучения.

Результаты анкетирования учащихся на вопрос анкеты по выявлению видов учебно-исследовательской деятельности распределились следующим образом:

- выполнение заданий с элементами исследования (49%);
- работа с дополнительной литературой (12,5%);
- умение формулировать и решать научные задания (12%);
- участие в конкурсах, проектах (11%);

Некоторые респонденты к видам учебно-исследовательской деятельности, относят подготовку рефератов и умение предоставлять отчеты о проделанной работе (соответственно 8,5% и 7%).

Также важными условиями для развития учебно-исследовательской деятельности учащихся по ОБЖ (рис.4) назывались работа с дополнительной литературой (22%); уча-

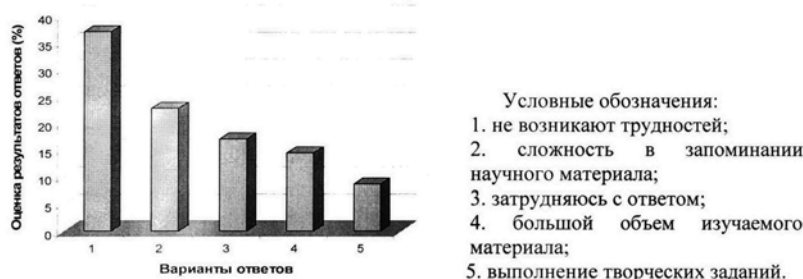


Рис. 3. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты о возникающих трудностях при изучении ОБЖ

стие в конкурсах (15,8%), олимпиадах (10%) и посещение различных кружков (6%). Однако 46,2% не проявляют самостоятельного интереса для изучения ОБЖ.

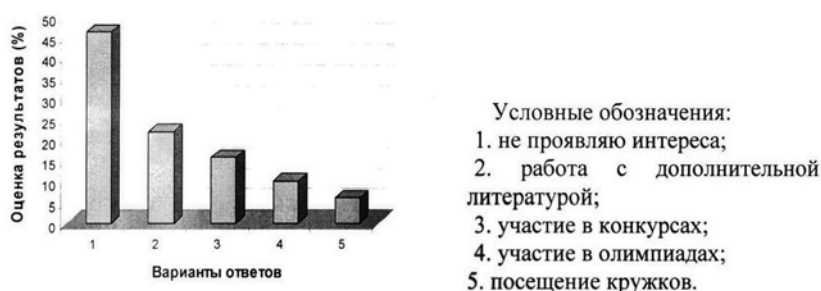


Рис. 4. Результаты ответов учащихся на вопрос «Интересно ли вам самостоятельно изучать материал по предмету ОБЖ и в чем это проявляется?»

Опросы школьников отражают стремление к активной деятельности, к живым жизненным формам обучения, к выполнению разнообразных интересных и сложных заданий, требующих размышления. Специальная организация учебной деятельности с включением разнообразных заданий на развитие творческого потенциала ученика даст значительный эффект в обучении и формировании творческой и инициативной личности, способной видеть проблемы, принимать решения, владеющей исследовательскими умениями. В связи с этим

возрастает роль такого элемента содержания образования как учебно-исследовательская деятельность в школьном курсе основ безопасности жизнедеятельности.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать вывод о том, что в школьной практике деятельность учащихся 7-8 классов при изучении ОБЖ, в большинстве случаев не носит исследовательский характер, следовательно, исследовательские компетенции у учащихся почти не формируются.

Проведенный нами анализ позволяет отметить следующие основные особенности организации учебно-исследовательской деятельности учащихся, при изучении школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности»:

- направленность ученика на овладение предметными компетенциями (определенными знаниями и умениями в области основ безопасности жизнедеятельности);
- усвоение общих способов действий по самостоятельной учебно-исследовательской деятельности;
- построение учебного материала по принципу содержательного обобщения, на основе учебно-исследовательских заданий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», направленных на решение ситуационных задач в повседневной жизни;

- организация контроля учебно-исследовательской деятельности по формированию исследовательских умений.

По нашему мнению также возможно включение школьников в выполнение творческих заданий на основе компетентностно-ориентированного подхода к организации исследовательской деятельности на уроках и внеклассных занятиях по ОБЖ.

В процессе выполнения творческих заданий педагогам необходимо обратить внимание на условия, влияющие на успешную организацию и проведение учебно-исследовательской деятельности школьников:

1) заинтересованность учащихся в освоении содержания учебного материала, стремление школьников к поиску решения исследовательской задачи;

2) определение творческих и воспитательных возможностей урока;

3) целенаправленное планирование содержания учебного материала с учетом формирования и развития ключевых компетенций;

4) включение в содержание учебного материала учебно-исследовательских заданий;

5) адаптация подобранного материала под уровень учащихся;

6) использование в процессе обучения эффективных технологий обучения;

7) последовательное применение форм, методов и приемов, активизирующих деятельность учащихся;

8) установление взаимосвязи между различными видами учебно-познавательной деятельности школьников;

9) использование результатов исследований в практической деятельности.

Таким образом, эффективность подготовки учащихся на основе компетентностно-ориентированного подхода к организации и внедрению учебно-исследовательской деятельности школьников по ОБЖ обеспечивается сочетанием различных форм и методов обучения.

Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование. / В.В. Давыдов, А.У. Варданян [и др.]. – Ер.: Луис, 1981.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов – М.: 1990.
3. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
5. Примерные программы основного общего образования. Основы безопасности жизнедеятельности. – М.: Просвещение, 2010.
6. Ботвинников, А.Д. Организация и методика педагогических исследований. – М., 1981.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 2001.

Статья поступила в редакцию 13.09.10

УДК 37.0001

М.В. Лебедев, асп. УрГУФК, г. Челябинск, E-mail: mishail_lebedev@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ЛИЦЕЙСКОМ НАУЧНОМ ОБЩЕСТВЕ

В работе раскрываются педагогические аспекты построения технологии организации исследовательской деятельности учащихся общеобразовательного лицея в научном обществе, выделены принципы организации и основные этапы реализации исследовательской деятельности учащихся старших классов, рассматриваются критерии и показатели её эффективности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность учащихся, лицейское образование, технологический подход, лицейское научное общество учащихся, спецкурс, модуль.

Современные социокультурные условия активизируют новые образовательные потребности, отражающие необходимость для личности непрерывного получения и применения знаний, повышения общекультурного уровня, самостоятельного решения возникающих в познании проблем. В этой ситуации крайне важным является реализация потенциальных возможностей общеобразовательных учреждений, прежде всего, за счет организации самостоятельного познавательного процесса каждого ученика путём приобщения к исследовательской деятельности.

Изучение теоретических аспектов организации исследовательской деятельности учащихся показало, что в настоящее время она является показателем результативности и нормативной составляющей образовательного процесса современных школ, гимназий и лицеев. С одной стороны, она обеспечивает построение содержания образования, направленного на формирование актуальных для личности знаний, совокупности умений, мышления, мировоззрения, развитие опыта творческой деятельности и самостоятельности учащихся, воспитания коммуникативных, нравственных качеств. С другой стороны, организация исследований учащихся, создает дополнительные возможности в интеграции основных и дополнительных образовательных программ, ориентирует лицейское образование на созидание знания.

Такая позиция прослеживается в исследованиях А.Г. Гостева, Т.Г. Калугиной, Е.В. Киприяновой, Л.И. Лурье [1; 2; 3; 4], раскрывающих специфику лицейского образования в современных условиях. Так, например, в работе Е.В. Киприяновой отмечается, что «лицейское образование представляет собой особую разновидность общего образования, которая заключается в его ориентации на работу с детьми, обладающими повышенной мотивацией к учебной и исследовательской деятельности, обеспечивающей им профильное самоопределение и дальнейшее обучение в высшей школе, а также развитие способностей и одаренности в различных видах деятельности» [3, с. 52].

Рассмотрение практических вопросов организации учебных исследований дает основание полагать, что исследовательская деятельность учащихся становится самостоятельной подсистемой в системе общего среднего образования, которая представлена в урочной и внеурочной работе общеобразовательного учреждения. Это приводит к применению разных организационных форм и методов обучения, обеспе-

чивающих реализацию предложенных В.А. Пиявским [5], функций исследовательской деятельности:

- поиск проблемы для исследования;
- научное осмысление проблемы;
- выдвижение ключевых идей и формирование плана решения проблемы;
- освоение или создание необходимых обеспечивающих средств;
- реализация отдельных составляющих плана решения проблемы;
- синтез отдельных результатов в целостное решение проблемы;
- оформление результата;
- ввод результата в научный обиход, защиту и сопровождение решения;
- внутренний критический анализ решения.

Поскольку освоение учащимися новых способов получения знаний через собственные исследования сближается с логикой научно-познавательного процесса, поэтому должны применяться и развиваться все перечисленные функции. Это предъявляет особые требования к содержанию образовательного процесса и актуализирует разработку технологии организации исследовательской деятельности в лицейском научном обществе учащихся, интенсифицирующей и оптимизирующей исследовательский процесс.

Остановимся на определениях понятий, относящихся к предмету нашего исследования.

Приведенные в литературе дефиниции исследовательской деятельности учащихся часто связываются с учебной (учебно-познавательной) деятельностью. Следует отметить, что исследовательская деятельность отличается от неё, прежде всего, своим предметом. Так, в работе В.А. Беликова показывается, что предметом учебно-познавательной деятельности является «учебный материал» [6, с. 191], одним из признаков которого выступает адаптированная для обучения школьников система знаний. В исследовательской деятельности учащихся данный предмет может присутствовать на первых этапах её реализации и, впоследствии представлен как более широкая область знаний, выходящая за рамки содержания школьного обучения. Изменение этого предмета за счет привлечения дополнительных источников информации и повышения её содержательности (переход от учебной информации к научной), а также применение научных методов приводит собственно к исследовательской деятельности учащихся.

Учитывая положение А.И. Савенкова о том, что результатом исследовательской деятельности учащихся является опыт самостоятельной исследовательской работы, новые знания и умения, целый спектр психических новообразований, отличающих истинного творца от простого исполнителя [7, с. 266], а также понимание того, что знания характеризуются через усвоенные понятия [8], приведем рабочее определение исследовательской деятельности учащихся.

Под исследовательской деятельностью учащихся мы понимаем вид познавательной деятельности, направленной на поиск и решение проблем посредством применения научных методов и различной информации через усвоение понятий и овладение исследовательскими умениями.

В соответствии с теорией учебно-исследовательской деятельности В.И. Андреева [9], исследовательские умения учащихся будем рассматривать как умения, обеспечивающие практическое применение научных методов в процессе решения проблем, характеризующих проблемную ситуацию исследования. Существующая проблемная ситуация исследования, согласно А.С. Майданову, преодолевается путём решения исследователем двух типов проблем: технологической или эвристической, относящейся к средствам, приёмам и операциям, и когнитивной или познавательной, имеющей отношение непосредственно к самому объекту исследования [10, с. 257–258].

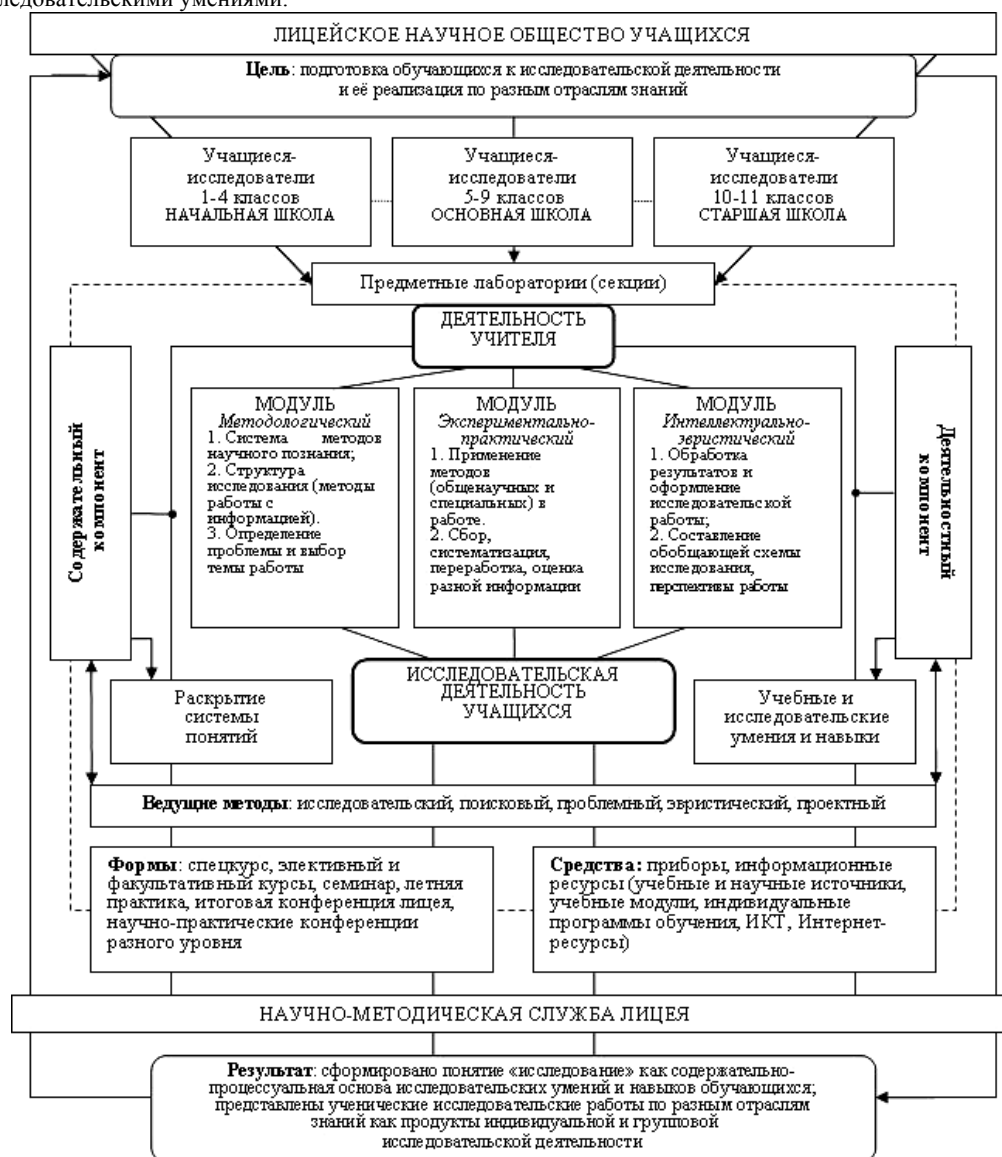


Рис. 1. Технология организации исследовательской деятельности в лицейском научном обществе учащихся (на примере 10-х – 11-х классов)

Лицейское научное общество учащихся (ЛНОУ) в нашем исследовании рассматривается как форма организации исследовательской деятельности во внеурочной и внеклассной работе, основанной на объединении и взаимодействии педагогов, ученых и учащихся, имеющих сходные интересы и познавательные потребности, занимающихся исследованиями по разным отраслям знаний.

Исходя из приведенных определений, рассмотренным теоретическим и практическим аспектам организации исследовательской деятельности учащихся, предлагаем апробированную нами технологию организации исследовательской

деятельности в лицейском научном обществе учащихся (на примере учащихся 10–11 классов), включающую целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты (рис. 1).

При построении предлагаемой технологии мы руководствовались следующими процедурами реализации технологического подхода в образовательном процессе: 1) постановка целей и их максимальное уточнение; 2) подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; 3) оценка текущих результатов и коррек-

ция обучения, направленных на достижение поставленных целей; 4) заключительная оценка результатов [11, с. 16].

Как видно из рис. 1, основной структурной единицей организации исследовательской деятельности в ЛНОУ является предметная лаборатория (секция), объединяющая обучающихся и педагога-руководителя или ученого при выполнении предметных (физических, химических и др.) исследований.

Целевой компонент технологии определяет назначение обучения исследовательской деятельности в ЛНОУ. Главной целью технологии является подготовка учащихся к исследовательской деятельности и её реализация по различным отраслям знаний. При определении целевого компонента технологии в качестве исходных позиций, обеспечивающих педагогическое понимание целенаправленной подготовки учащихся к проведению исследований, выступают следующие принципы организации исследовательской деятельности:

- принцип целостности, отражающий объединение учащихся и педагогов как относительно автономную систему внеурочной и внеклассной работы, целенаправленно осуществляющей индивидуальную или групповую исследовательскую деятельность;

- принцип открытости предполагает включение обучающихся в систематический процесс обучения, развития и воспитания посредством различных форм организации исследований (семинар, летняя практика, научно-практическая конференция лицей), а также на субмуниципальном уровне – районных, городских, российских, международных научно-практических конкурсах и конференциях;

- принцип коммуникативности направляет учащихся на установление связей и субъект-субъектных отношений непосредственно путём общения и опосредованно через различную информацию и информационные и коммуникационные технологии;

- принцип универсальности характеризует освоение учащимися ценностей, идей и норм современного научного знания, общенаучных и специальных методов исследования;

- принцип добровольности предполагает учёт познавательных интересов, способностей и потребностей лицеистов, а также самостоятельное определение ими уровня сложности проблем исследования, способов её решения и представления;

- принцип субъектности ориентирует образовательный процесс на формирование и развитие субъектности лицеиста, выраженной в его индивидуальном режиме обучения, свободой выбора цели, содержания и способов организации собственной исследовательской деятельности, а также общения и отношений с другими участниками ЛНОУ;

- принципы управляемости и результативности характеризуют получение обратной связи от секций, включающую информацию о возникших затруднениях учащихся, динамике индивидуальной исследовательской деятельности, секций и ЛНОУ.

Содержательный компонент технологии отражает закономерности обучения исследовательской деятельности и обеспечивает раскрытие системы понятий научного способа деятельности через формирование понятия «исследование». Отметим, что формирование понятия как элемента знаний ученика заключается в усвоении содержания (существенных признаков) понятия, его объёма (совокупности объектов, охватываемых понятием), установлении связей с другими понятиями, а также овладении умением оперировать им в решении разнообразных задач [8, с. 87].

Для этого нами разработан спецкурс «Исследовательская деятельность: личное мастерство», включающий три учебных модуля: «Методологический», «Экспериментально-практический» и «Интеллектуально-эвристический», которые характеризуют логику научно-познавательного процесса по А.С. Майданову [10]. При этом выделяется три этапа обучения учащихся. *Подготовительный этап* (модуль «Методологический») направлен на изучение учащимися системы мето-

дов научного познания и структуры исследования. *Развивающий этап* (модуль «Экспериментально-практический») заключается в подборе учащимися и практическом использовании методов научного познания (общенаучных и специальных), а также необходимых средств при выполнении исследования. *Контрольно-оценочный этап* (модуль «Интеллектуально-эвристический») состоит в осуществлении учащимися анализа достигнутых результатов собственного исследования.

Рассматривая понятие «исследование» как содержательную-процессуальную основу исследовательских умений и навыков обучающихся, а также как основополагающую единицу знаний ученика-исследователя и исходя из проведённого анализа содержания понятия исследования в науке и познавательных возможностей учащихся старших классов, можно определить следующие требования к уровню усвоения данного понятия:

- 1) понимание того, что исследование есть исторически сложившийся вид деятельности науки, направленный на изучение любых объектов действительности (материальных и идеальных) посредством применения научных методов, познавательных приёмов и средств с целью получения новых знаний о закономерностях их происхождения, развития, преобразования и возможностях применения в практике;

- 2) понимание того, что исследование – результат деятельности учёного, отражённого в его рукописи и публикациях;

- 3) знание структуры исследования и признаков, отличающих исследование от других видов деятельности (системность, обоснованность, доказательность, проверяемость);

- 4) знание уровней исследования (эмпирического и теоретического) и соответствующих им методов, познавательных процедур, единства их применения в познании;

- 5) знание специальных методов с учётом специфики выбранного объекта исследования (физических, химических и т.п.);

- 6) знание основных форм научных знаний (научные факты, понятия, законы, теории, научная картина мира);

- 7) знание отдельных связей и отношений понятия «исследование» с понятиями «наука» и «методология».

Перечисленные требования к формированию у обучающихся понятия «исследование» выражают его динамический и статический характер (как процесс и результат деятельности) и позволяют видеть «верхний уровень» (по терминологии А.В. Усовой [8]) или перспективу его развития в процессе изучения учебных модулей.

Деятельностный компонент технологии определяется согласованной деятельностью ученика-исследователя и педагога по достижению заданной цели учебного исследования, а также формированию и освоению учебных и исследовательских умений и операций. Вариативность используемых педагогом форм, методов и средств организации исследовательской деятельности учащихся предполагает построение непрерывного образовательного процесса и преемственность в развитии учебных и исследовательских умений на разных этапах обучения.

Исходя из анализа литературы, опыта руководства ученическими исследованиями, нами выделены следующие учебные умения: работать с информационными ресурсами (справочная, энциклопедическая литература, электронные источники); выделять главное, классифицировать; систематизировать информацию; проводить наблюдения и эксперименты; определять и дифференцировать понятия; применять понятия для решения задач. В исследовательские умения учащихся входят: определять цель и задачи работы; определять объект и предмет; формулировать познавательную проблему и гипотезу; выделять этапы исследования; применять общенаучные и специальные методы исследования; анализировать достигнутые результаты и определять перспективы работы.

Согласно логике построения программы спецкурса реализация исследовательской деятельности включает также три

этапа: *пропедевтический этап*, позволяющий учащимся изучить особенности научного познания через раскрытие содержания понятия «исследование»; *ориентирующий этап*, предполагающий выполнение учащимися краткосрочных исследований в разных предметных лабораториях (химической, биологической, экологической и др.) и *специализирующий этап*, обеспечивающий овладение учащимися специальными методами исследования в соответствии со спецификой выбранного объекта изучения.

Результативный компонент технологии обеспечивает деятельность педагога по оценке эффективности индивидуальной исследовательской деятельности в рамках предметной лаборатории ЛНОУ. Обобщенный анализ эффективности исследовательской деятельности учащихся осуществляется куратором ЛНОУ при научно-методической службе лицея.

Апробация предлагаемой технологии организации исследовательской деятельности в ЛНОУ и её эффективности осуществлялась в рамках лабораторного эксперимента с группами учащихся старших классов (10 и 12 человек) лицеев № 11 и № 102 г. Челябинска, ориентированных на проведение учебных и научных исследований по естественнонаучным и техническим предметам.

Таблица 1

Показатели критериев эффективности исследовательской деятельности учащихся

$K_1 = \frac{\sum_{i=1}^n \eta_i \cdot v_i}{\sum v \cdot 100\%} \cdot 10$	$K_2 = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{n \cdot N}$	$K_3 = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{n \cdot N}$
где K_1 – коэффициент степени склонности к исследовательской деятельности; n – число опрошенных учащихся; t – номер вопроса от 8 до 25; v_i – количество баллов за ответ на данный вопрос; η – доля учащихся, получивших данное количество баллов за ответ на конкретный вопрос; $\sum v$ – суммарное количество баллов.	где K_2 – коэффициент полноты усвоения содержания понятия «исследование»; n_i – количество существенных признаков понятия, усвоенных i -м учащимся; n – количество признаков, подлежащих усвоению; N – общее количество учащихся.	где K_3 – коэффициент полноты выполнения операций; n_i – количество операций, выполненных i -м учащимся; n – максимальное количество операций, составляющих исследовательскую деятельность, которые должен выполнить каждый ученик; N – общее количество учащихся.

Для оценки эффективности разработанной технологии и прогнозирования эффективности работы ЛНОУ нами введен коэффициент результативности P , включающий три критерия:

Библиографический список

1. Гостев, А.Г. Теоретические основы управления развитием муниципального лицея: личностно-ориентированный аспект: моногр. – Челябинск: УралГАФК, 1996.
2. Калугина, Т.Г. Теоретические основы и технологии развития личности школьника в условиях общеобразовательного лицея: моногр. – Челябинск: лаб. организации и содержания лицейского образования РАО, 1999.
3. Киприянова, Е.В. Организация инновационной образовательно-профессиональной среды: методология, теория, практика: моногр. – Нижний Новгород – Челябинск: Изд-во ВИПУ, 2009.
4. Лурье, Л.И. Моделирование региональных систем: учеб. пособие – М.: Гардарики, 2006.
5. Пиявский, С.А. Управляемое развитие научных способностей молодежи. – М.: Академия наук о Земле, 2001.
6. Беликов, В.А. Философия образования личности: моногр. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
7. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие. – М.: «Ось-89», 2006.
8. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения: моногр. / А.В. Усова; Труды д. чл. и чл.-кор. РАО. – М.: Изд-во Ун-та РАО, 2007.
9. Андреев, В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1981.

мотивация к исследовательской деятельности, научно-теоретические знания в сфере научного познания, мера реализации исследовательских умений. Показателями данных критериев являются: коэффициент общей склонности к исследовательской деятельности по десятибалльной шкале (K_1) [12, с. 37], коэффициент полноты усвоения содержания понятия «исследование» (K_2), коэффициент полноты выполнения исследовательских операций (K_3) [8] (табл. 1).

$$P = K_1 \cdot K_2 \cdot K_3$$

Приведем соответствие показателей и методов их изучения: общая склонность к исследовательской деятельности (метод: анкетирование), усвоение существенных признаков понятия «исследование» (методы: тестирование, поэлементный анализ, оценка рукописей ученических исследовательских работ), полнота выполнения исследовательских операций (метод: пооперационный анализ умения проводить исследовательский эксперимент). Расчетные значения коэффициентов результативности P по десятибалльной шкале составили соответственно 7,45 и 8,1. Данные значения представляют собой среднеарифметические показатели эффективности исследовательской деятельности для предметной лаборатории (секции) и ЛНОУ в целом.

Следует отметить, что основная идея предлагаемой технологии состоит в том, что проектируемый педагогом уровень содержания обучения соответствует уровню сформированности понятия «исследования» и уровню овладения исследовательскими умениями и навыками. Следовательно, данную технологию можно адаптировать и реализовать и для других субъектов исследовательской деятельности (например, учащиеся-исследователи 5-х – 9-х классов).

В заключении подчеркнем, что разработанная нами технология, обладающая свойствами системности, управляемости, воспроизводимости, представляет собой научно обоснованный проект действий субъектов образовательного процесса лицея по организации исследовательской деятельности обучающихся старших классов. Данная технология обеспечивает оценку, как индивидуальной исследовательской деятельности, так и общей результативности лицейского научного общества учащихся.

10. Майданов, А.С. Методология научного творчества. – М.: Издательство ЛКИ, 2008.
11. Информатизация общего среднего образования: науч.-метод. пособие / под ред. Д.Ш. Матроса. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
12. Кленова, И.В. Способы повышения эффективности работы научного общества учащихся: Труды научно-методического семинара «Наука в школе» / под ред. В.П. Борисенкова. – М.: НТА «АПФН», 2007. – Сер. Профессионал. – Т. 5.

Статья поступила в редакцию 13.09.10

УДК 159.923

Н.Н. Ниязбаева, канд. пед. наук, доц. КГУ им. А. Байтурсынова, г. Костанай, E-mail: niyaz_nn@mail.ru

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ОТЧУЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье рассматриваются экзистенциальные аспекты отчуждения личности в образовательном процессе. Автор считает главной причиной отчужденности учащегося – разрушительные действия учителя, отвергающие реализацию личности. В большем внимании, по оценке автора, нуждается экзистенциальная составляющая отчуждения, нежели его внешние причины. В этом случае ответственность за выстраиваемые отношения, действия и мысли принимает на себя конкретная личность, каждый учитель: То, что я в силах изменить, где я делаю свой выбор, за что несу ответственность – это определение смыслозначимости своего образования, определение авторской позиции в отношениях с моим учеником.

Ключевые слова: отчуждение личности, отчужденность, деструктивное поведение, свобода и свобоспособность.

В сложной и противоречивой обстановке конца XX – начала XXI веков многие из людей ощутили свою социальную и психологическую незащищенность. Нарастающее чувство одиночества, отчужденность человека от государства, не могло не привести к дегуманизации социальных институтов, в частности, школы. Отношение к школе, учительству, школьной воспитательной системе стало неоднозначным. До сих пор на фоне ностальгии по отлаженной советской системе «взрачивания» коммунистов очевидна позиция, что советская система была отчуждена от конкретного человека, его бытия, его эмоциональности и отношения к жизни. Но вот парадокс: системы уже нет давно, жизнь коммунистов изучаем только на уроках истории, яркий коллективизм сменился индивидуализмом, но проблема отчуждения в образовании не только не преодолена, но и обострилась. Почему? Причина снова в системе?

Образование как развивающаяся система в любые времена, любые исторические периоды имеет много спорных вопросов и проблем. Проблемы связаны и с организацией, и с содержанием на всех образовательных ступенях, национальными и региональными особенностями, характером отношений субъектов образовательного процесса и т.д. Учителю всегда находится в поиске и стремлении преодолеть все негативное, отжитое, неперспективное. Не всегда получается. И если решение организационных вопросов, глобальных содержательных проблем образования зачастую не зависят от конкретного учителя, учителя «на месте», то отношение к ученику, переживание этих отношений, ценности и смыслы взаимосвязи с ним зависят лишь от педагога, осуществляемого образовательного процесса «здесь и сейчас».

Утверждать, что современный образовательный процесс – отчуждающий личность – аргумент парадоксально. Ведь образование в своем базовом значении – это возможность осуществления личности ребенка, в том числе, в процессе возникновения и углубления отношений с учителем. По сути, образовательный процесс, выстроенный специалистами в своем деле, прошедший многолетнее профессиональное обучение, должен способствовать этому, но никак не наоборот. Что значит отчуждение и как проявляется отчужденность личности? На основании чего мы обозначаем эту проблему? – вопросы, которые требуют ответа.

Современными педагогами представлена на обсуждение проблема отчуждения в образовании, но, по нашей оценке, эта тема, в большей степени, рассматривается с внешней, организационной ее стороны (Ю. Турчанинова, К.И. Подбужкая и

др.). Обсуждаются проблемы отчуждения и учащегося, и учащего:

- от учебного предмета, который уже стоит в расписании, и его нужно изучать;
- от класса, где собраны учащиеся на только основании их биологического возраста, и учитель вынужден обучать не им собранную группу;
- от урока как «насилованной дискретности», препятствующей погружению в изучаемый материал и др. То есть подчеркивается отчуждение субъектов образовательного процесса от всей классно-урочной системы обучения [1].

По нашей оценке, в большем внимании нуждается экзистенциальная составляющая отчуждения, нежели его внешние причины. В этом случае ответственность за свои отношения, свои действия и мысли принимает на себя конкретная личность, конкретный учитель. То, что я в силах изменить, где я делаю свой выбор, за что несу ответственность – это определение смыслозначимости своего образования, определение авторской позиции в отношениях с моим учеником. Авторская позиция – значит, я свободен, делаю собственный выбор, несу ответственность за него.

Более уместно, на наш взгляд, говорить о кризисе отношений учителя и ученика в рамках традиционной педагогики. В значительной мере исчерпали себя субъект-объектные отношения, отношения «транслятора знаний» и «формального получателя» их; в настоящее время уже нет возможностей развития, углубления этих отношений. Субъектность участников педагогического процесса, их авторская позиция в деятельности, осознанное и ответственное понимание необходимости выстраивания глубинных отношений в системе «учитель – ученик» – это то, что предполагает особое внимание к отношениям педагога и его ученика, вызывает необходимость анализа этих отношений как системы, способной и разрушать, и осуществлять личность.

Полагаем, что личностная отчужденность ребенка от школы не связана ни с дискретностью учебного процесса (делением на уроки), ни с основанием деления детей на классы (по возрасту), ни с нормами численности и нормами продолжительности урока (что больше можно считать причиной отчужденности учителя), ни с классно-урочной системой обучения, в общем ее виде. Отчужденность порождается экзистенциальными переживаниями несогласованных отношений с другими людьми внутри образовательного учреждения, с потерей чувства собственной значимости как следствия этих

отношений. Быть отчужденным – значит, не чувствовать связи с другим человеком, ощущать самоутрату.

По нашей оценке, острая экзистенциальная проблема современного образования заключается в анализе отчуждения личности ребенка как феномена отношений в диаде «учитель-ученик». Суть образовательного процесса, его значение для осуществления и утверждения личности, нельзя описать лишь объективными, внешними терминами. Образовательный процесс характеризуется, в первую очередь, *системой значимых отношений учителя и его ученика, которые они сами создают, и, в которых они осуществляют себя.*

Проблема отчуждения в научной литературе представлена в нескольких аспектах. В контексте нашего исследования предметно рассматриваются:

- отчуждение как ситуация отдаления и разъединения с окружающим обществом, ощущение недостатка теплых отношений с другими; противопоставление индивида другим индивидам, группе, обществу;

- отчуждение как утрата своей индивидуальности, отдаление человека от самого себя; самоотчуждение.

Самоотчуждение – особый случай – потеря человеком чувства собственной субъектности в общении со значимыми для себя людьми. Именно самоотчуждение как утрата себя – наиболее глубокая экзистенциальная проблема. Человек в состоянии *самоутраты* переживает свою невозможность обладать подлинной свободой самовыражения, самопроявления. Самоотчуждение – это утрата субъектности, потеря авторства, смысла, разрушение сущности; это значит, *я не понимаю, не принимаю себя.* Быть отчужденным от самого себя – значит быть отрезанным и от мира, не иметь возможности воспользоваться своими человеческими силами.

И реакции отчуждения, и самоотчуждения, безусловно, разрушительны для личностного развития ребенка, отрицательны для его самоосуществления. Быть отчужденным – значит быть беспомощным, неспособным активно воздействовать на окружающий мир, на вещи и на людей; это значит, что мир может посягнуть на мои права, а я не могу защитить себя, – пишет Э. Фромм [2, с. 114].

Реакции ребенка на чуждые отношения с учителем могут проявляться в активной и пассивной формах. Пассивные реакции выражаются в замкнутости, закрытости, скупоści чувств, низкой самооценке, страдании, отчаянии, одиночестве, обособленности, безразличии, отстраненности, изоляции. Активные реакции выражаются в агрессивности, гневе, ненависти, открытой конфронтации, физическом сопротивлении, грубости, конфликтах, «бунтах».

Эти человеческие реакции, их проявления и выражения лишь подтверждают, что человек не в состоянии воспользоваться своими человеческими силами для установления связи с миром, другими людьми, с самим собой. Человек становится беспомощным и бессильным, поэтому самой глубокой его экзистенциальной потребностью является преодоление отчуждения.

Активной формой отстраненности человека Э. Фромм называет *деструктивность личности* как «извращение жизненного импульса, энергия неизжитой жизни, трансформированная в энергию, направленную на разрушение жизни» [3, с. 111]. Импульс к разрушению других, по мнению философа, проистекает из страха быть разрушенным ими. Деструктивность является результатом «более интенсивной и более полной блокировки плодотворности, чем отстраненность» [Там же]. Деструктивное поведение личности – это наиболее активная реакция отчуждения, характеризующая в целом все разрушительные действия человека.

Несомненно, дети, которые чувствуют поддержку и понимание педагога, у которых сформировано базовое чувство доверия к миру, безболезненно переносят и критику, и конструктивные наказания, и допустимые ограничения. Они не воспринимают их как фундаментальную угрозу их детскому

существованию. В поле особого внимания учительства должны оказаться действительно разрушительные педагогические действия и ситуации, реакцией на которые становится отчужденность личности и деструктивность.

Система отношений главных субъектов образования – учителя и ученика – образует некое пространство, которое наполняется смыслом каждого, живущего в нем. Смысл – это то, что делает действительным образование. Смыслы и значимости образования, деятельности, установок и перспектив всех субъектов должны если не совпадать, то иметь общие грани соприкосновения. Именно в поиске смысла есть возможность преодолеть отчужденность. Отчужденным человек не станет, если он открывает для себя смысл. *Я ищу смысл – значит, я переживаю, я чувствую, я мыслю – это значит, я активный, я творческий.* Ведь смысл не получают в готовом виде, его добывают, постигают, обретают. *Лишь обретенный мною смысл значим для меня.*

Первым условием возможности обретения смысла является свобода (С. Франк). Только будучи свободными, мы можем действовать «осмысленно», стремиться к разумной цели; «лучшие и разумные наши стремления либо разбиваются о внешние преграды, либо обессиливаются нашими собственными слепыми страстями» [4, с. 56 – 57].

Современное учительство, в большинстве своем, это учителя советской школы, которые сами не испытали на себе гуманизма. Им сложно понять и принять *свободоспособность* (О.С. Газман) современного школьника как основную характеристику его экзистенциальности, стремления ребенка к более яркому самовыражению, – отсюда приказы, окрики, ограничения, принуждение, подавление, деспотизм и насилие над личностью. И уповать на систему и идеологию бессмысленно, когда в собственной душе целые пласты несвободы, незрелости, скованности. Необходимо *прожить* тот опыт своей внутренней свободы, внутренней силы, которая дает тебе *способность сделать в мире нечто новое, свое, главное.*

Действительно, все ключевые понятия развития человека связаны с фундаментальной экзистенциальной характеристикой человеческого существования – *свободой*, которой избежала традиционная педагогика, добиваясь поставленных целей в образовании технологиями манипулирования личностью. Сегодня нарастают новые глубокие противоречия между поиском экзистенциально-гуманистических оснований образования и продолжающейся традиционной практикой, связанной с несвободой и страхом обучаемых всех возрастов, отчуждением от образования.

Так, *отчуждение личности в образовательном процессе* – это переживание личностью неприятия, несогласия, чуждости условий образовательного процесса, созданных в результате отношений разрушительных, отрицающих возможность личностного самоосуществления.

Отчуждение личности в образовательном процессе – феномен отношений в диаде «учитель – ученик». Именно феномен, потому что так не должно быть. Эта проблема требует разрешения, в первую очередь, посредством преодоления устаревших, «средневековых» способов обучения и воспитания, когда в школе подавляется стремление ребенка к движению; когда заставляют больше слушать, чем говорить и действовать; когда внушаются догмы и требуется их четкое повторение; когда дисциплина в школе – это самое главное; когда учитель живет фразами: «не высовывайся», «тебя не спрашивали», «молчи, слушай и делай, что тебе говорят» и т.д. Много можно еще перечислять «грехов» традиционной школы, которые передаются учителями по наследству из поколения в поколение.

Как следует выстраивать отношения с учеником, чтобы в погоне за ЗУНами (знаниями, умениями, навыками), смысл создания своего Образа не затерялся совсем? Как преодолеть формальность педагогического взаимодействия, превратив его в диалогическую Встречу учителя и ученика? Универсальных

ответов, ответов из учебников на эти вопросы нет – они в личной философии каждого учителя. Когда философия учителя изменится, изменится все – философия образования, психологии, философия личностного роста и развития человека, философия того, как помочь стать человеку тем, кем он стремится стать на глубинном уровне своего существования.

Библиографический список

1. Турчанинова, Ю. Отчуждение в образовании // Директор школы. – 1996. – № 5, № 6.
2. Фромм, Э. Душа человека. – М., 1992.
3. Фромм, Э. Человек для себя. – М., 1992.
4. Франк, С.Л. Смысл жизни. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 378 4(07)

А.Л. Тихонова, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: antik2711@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ АДВЕКЦИИ УСТНОРЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Адвекция определяется в статье как создание непрерывной опоры высказывания с помощью специальным образом спроектированных аудио- и видеоресурсов. Рассматриваются дидактические и технологические аспекты проектирования цифрового ресурса адвекции.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, цифровые образовательные ресурсы, обучение иностранным языкам, адвекция, опора высказывания.

В настоящее время все большее распространение получает применение цифровых (электронных) ресурсов в обучении иностранным языкам. Мультимедийные цифровые ресурсы позволяют предъявлять образцы аутентичной речи в естественных ситуациях общения, моделировать ситуации общения; цифровые информационные среды способствуют максимально полному воссозданию инокультурного пространства; цифровые инструменты создают среду продуктивной речевой деятельности; применяемые в цифровых ресурсах эффекты анимации, звуковые эффекты способствуют созданию принципиально новых средств вербальной и невербальной наглядности [1].

Источниками цифровых ресурсов иноязычного образования, как правило, служат обучающие ресурсы сети Интернет, библиотеки электронных ресурсов, электронные продукты, существующие на рынке образовательных ресурсов. Вместе с тем, все большее распространение получает технология педагогического проектирования цифровых образовательных ресурсов самими преподавателями. В этом случае цифровые ресурсы создаются с помощью средств стандартного программного обеспечения и с помощью специальных программных средств. Преимущества педагогического проектирования цифровых образовательных ресурсов очевидны: обеспечивается точная адаптация содержания и степени сложности ресурса к условиям обучения (техническое оснащение, уровень подготовленности аудитории); преподаватель получает возможность представить актуальный иноязычный материал. В условиях иноязычной подготовки будущих учителей иностранного языка также создается возможность актуализации информационно-технологических компетенций будущих специалистов в сфере образования.

Разнообразие видов цифровых ресурсов и способов их применения в иноязычном образовании определяет необходимость уточнения ключевых методов проектирования цифрового обеспечения различных сторон преподавания иностранных языков. Под методом мы понимаем способы реализации функций цифровых образовательных ресурсов как средств обучения, что не противоречит общему пониманию термина на конструктивном уровне [2, с. 58].

Мы полагаем, что основными методами проектирования цифровых ресурсов как средств предъявления и оперирования учебным материалом являются следующие: визуализация (предметно-ситуативная и металингвистическая), аудио-

демонстрация, авто-эвалюация, адвекция, квест-проблематизация, результирующая продукция.

В настоящей статье мы рассмотрим сферу применения и особенности проектирования цифровых ресурсов адвекции.

Мы определяем адвекцию (от лат. *advecto* – непрерывно доставлять) как метод создания непрерывной опоры высказывания с помощью специальным образом спроектированных цифровых ресурсов. У конструируемых на основе компьютерных технологий цифровых ресурсов адвекции существует ряд характеристик, отличающих адвекцию от традиционной объектной и схематической наглядности. Для описания этих характеристик и выявления принципиальных различий адвекционных цифровых ресурсов и традиционных опорных средств построения высказывания необходимо обобщить положения теоретических исследований, посвященных обучению устноречевому высказыванию на основе графических опор.

Многочисленными исследованиями, посвященными обучению говорению, установлены общие закономерности порождения речи (А.А. Леонтьев, А.А. Алхазисвили, И.Л. Бим, И.А. Зимняя и др.), раскрыты его механизмы (М.Л. Вайсбурд, А.А. Леонтьев, Я.М. Колкер и др.), описаны способы создания мотивации говорения (Т.М. Кузнецова, Р.П. Мильруд, Т.Н. Никулина, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин и др.). Исследователи приходят к выводу о естественности организации обучения диалогической речи, опирающейся на ситуацию общения и характеризующейся реактивностью (фактором, самими по себе организующим речепорождение) [3; 4; 5].

Вместе с тем, в иноязычной подготовке студента-гуманитария, и в первую очередь будущего учителя иностранного языка, умения монологической речи являются одними из ключевых: учителю недостаточно адекватно применять речевые средства в прагматической ситуации и комментировать воспринимаемую информацию; выполняя информирующую, стандартизирующую и стимулирующую функцию, он должен уметь продуцировать монологические высказывания различной степени развернутости, отличающиеся последовательностью, логичностью, нормативностью, служащие образцом речи на иностранном языке.

Вопрос об обучении организованной речи (то есть речи, имеющей предметное содержание и развернутый характер, характеризующейся логичностью и нормативностью средств выражения в противовес ситуативности и детерминированности социалингвистическими условиями, зачастую эллиптической

реактивности прагматического диалога) остается одним из самых проблемных в теории и технологии развития речевых умений говорения на иностранном языке. Исследователи видят решение этого вопроса в создании смысловых (содержательных) и вербальных (языковых и речевых) опор устного высказывания.

Опоры в виде письменной речи (тексты-образцы, конспекты, планы высказывания, списки ключевых слов) применялись в обучении иностранному языку еще в период применения переводных и текстуальных методов [6]. Начиная со второй половины 50-х годов в качестве опор высказывания предлагаются материалы прессы, сюжетные картинки [7]. В 60-е – 70-е годы использование невербальных опор получает теоретическое обоснование в психологических и психолингвистических исследованиях, развивающих положения теории Н.И. Жинкина об универсальном предметном коде, носящем денотативный, не зависящий от используемой языковой системы характер и, следовательно, позволяющем освободиться от языковой формы, что служит основой укрупнения блоков информации для ее запоминания и смысловой обработки [8; 9; 10]. Позже опыт В.Ф. Шаталова и его идеи об опорных сигналах как способах перекодирования и свертывания больших объемов информации для ее усвоения и воспроизведения [11] также вносят свой вклад в развитие теории опор в обучении иностранному языку. Одновременно разрабатываются технологии оптимизации применения вербальных опор: В.И. Кунин, полагая, что большинство монологических высказываний имеют стереотипную организацию, предложил использовать в обучении монологической речи логико-синтаксические схемы с фиксированными вербальными опорами [12]. Применение сочетания вербальных элементов и невербальных символов широко использовалось в построении логико-коммуникативных программ О.С. Богдановой [13].

Обобщая основные положения перечисленных исследований, мы пришли к следующим выводам:

- в предметно-содержательном плане опора монологического высказывания задает в первую очередь логическую последовательность предъявления информации; далее, она призвана обеспечить возможности развертывания отдельных блоков информации и указывать на степень их развертывания; кроме того, опора обеспечивает «подсказки» в виде визуальных знаков (реалистичных или символических изображений);

- в плане вербального сопровождения опора предъявляет языковые и речевые единицы, несущие ключевую информацию либо организующие высказывание;

- таким образом, возможно выделение следующих базовых элементов опор: предметно-содержательные опоры прогрессии высказывания; содержательные опоры развертывания высказывания; визуальные опоры-аллюзии; вербальные опоры – ключевые слова и выражения; вербальные опоры – коннекторы, обеспечивающие социолингвистически корректное оформление высказывания (выражения зачина, хронологической последовательности, аргументации, собственного мнения, завершения высказывания и др.).

Традиционные средства наглядности комбинируют перечисленные базовые элементы или опираются на один из их видов. Однако в настоящее время создание опор может быть оптимизировано на основе применения компьютерных технологий и конструирования цифровых образовательных ресурсов, благодаря следующим характеристикам электронных обучающих средств: распределенность учебного материала; интерактивность учебного материала; мультимедийное представление учебной информации; адаптивности к личностным особенностям обучающегося [13]. Выдвинутые В.Н. Подковыровой [14] в качестве требований к педагогическому дизайну цифровых средств обучения, эти параметры, на наш взгляд, могут быть названы ключевыми свойствами цифровых средств обучения.

Под распределенностью учебного материала принято понимать свойство, обеспечивающее доступ к ресурсу либо непосредственно у обучающегося (локальные компоненты), либо в сети на компьютерах образовательного учреждения или в Интернет-сети (сетевые компоненты). Регулируемость распределенности, принципиальная доступность любого ресурса в любой момент времени для любого учащегося с сохранением всех дидактических характеристик материала (например, варьирования скорости воспроизведения опоры при тренировке монологического высказывания и при подготовке к контролю) обеспечивает эффективную поддержку самостоятельной работы и управление применением опор при построении монологического высказывания. В иноязычном образовании будущих учителей иностранного языка применение распределенных опор обладает также существенным методологическим потенциалом, обеспечивая студентов необходимым, технологически современным инструментарием, который они смогут использовать в дальнейшей профессиональной деятельности, адаптируя его к конкретным условиям обучения.

Интерактивность учебного материала основана на двусторонней опосредованной связи между студентом и преподавателем, проектирующим обращение студента к дополнительным блокам информации. В частности, это свойство реализуется в узловой организации ряда цифровых ресурсов, служащих опорой развертывания монологического высказывания. Любая система цифровых ресурсов может реализовать способ хранения и манипулирования информацией, при котором эта информация хранится в виде связанных между собой слотов. При этом любой пользователь может организовывать свою собственную схему связей ресурсов, основанную на его личных ассоциациях и интересах. Группировка ресурсов может быть представлена в виде узла слотов, связанных с вершинным «ядром». Вершинный слот узла проектируется как свернутое, компактно представленное схематическое представление темы монолога; в виде дочерних слотов могут выступать текстовые, изобразительные, аудио- и видеоресурсы, представляющие, в свою очередь, «второй слой погружения» и более подробно раскрывающие какой-либо фрагмент монолога. Связи между цифровыми ресурсами – элементами узла (как вертикальные, иерархические, так и горизонтальные, между слотами) обеспечиваются гиперссылками.

Преимуществом применения узлов цифровых ресурсов в организации монологического высказывания, помимо обеспечения дополнительных опор, является возможность компактного представления больших объемов информации и развертывания по мере «погружения» обучающегося; в свою очередь, это способствует оптимизации организации самостоятельной работы обучаемых, построения индивидуальной траектории обучения и, при условии четкой формулировки требований к минимальному уровню освоения учебного материала, определения индивидуального уровня «погружения» для каждого студента. Навигация по гиперссылкам позволяет более глубоко раскрывать одни фрагменты монолога и более свернуто представлять другие, в зависимости от конкретной установки.

Мультимедийное представление учебной информации позволяет интегрировать различные среды представления (аудио, видео, текстовую информацию) и значительно расширяет возможности опор подготовки монолога. Собственный опыт проектирования и применения цифровых ресурсов показывает, что применение аудио- или видеотрекфрагмента, спроектированного специально для совершенствования умений монологической речи, способно оказывать влияние на динамику продуцируемого монолога и стимулировать скорость подачи информации со стороны студента; включение анимации в графических презентациях в ряде случаев обеспечивает дополнительные возможности предъявления «подсказок» или, напротив, снятия опор при работе с более подготовленными студентами.

Адаптивность цифровых ресурсов, как уже было показано, – прямое следствие таких свойств, как распределенность учебного материала и интерактивность: во-первых, преподаватель-проектировщик сам способен заложить в ресурс резерв его адаптации к определенной аудитории или к студентам различного уровня подготовленности; во-вторых, современный студент – будущий учитель иностранного языка, как правило, владеет либо быстро приобретает навыки работы на компьютере, достаточные для самостоятельной адаптации ресурса к своим потребностям (добавление опор или, напротив, их снятие, изменение последовательности предъявления информации). Основной проблемой преподавателя является своевременная оценка и коррекция навыков студента, прогресса его умений, обеспечение методологического сопровождения как в аудиторной, так и в самостоятельной работе.

Таким образом, проектирование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) адекватно способно значительно повысить эффективность применения опор при обучении монологическому высказыванию будущих учителей иностранного языка, способствуя актуализации лингвистических, социолингвистических умений, дидактико-инструментальных умений оперирования электронными средствами обучения и активизируя самостоятельную работу по подготовке к высказыванию.

Технологически проектирование цифрового ресурса адекватно включает несколько этапов: анализ дидактической ситуации; построение стратегии оперирования учебным материалом и создание сценария цифрового ресурса адекватно; реализация сценария (конструирование ресурса); организация работы с цифровым ресурсом адекватно; оценка и коррекция ресурса.

На этапе анализа дидактической ситуации оценивается информационная необходимость в ресурсе адекватно, эксплицированность и тренинговый импакт ресурса, возможность дальнейшего применения данного ресурса, время, затрачиваемое на подготовку ресурса, и наличие программ, позволяющих подготовить ресурс.

Вторым этапом является построение стратегии оперирования учебным материалом и создание сценария цифрового ресурса адекватно. На основе собственного опыта педагогического проектирования и разработки цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей иностранного языка мы предлагаем следующую последовательность действий при подготовке сценария цифрового ресурса адекватно.

При подготовке сценария ЦОР необходим анализ его наполнения – предъявляемой информации. Следует выделить коммуникативную установку и речевое содержание (ожидаемый минимальный объем монолога, логические части и перспективы развертывания каждой из частей), определить требования к речевому оформлению монологического высказывания.

На основе анализа речевого содержания ресурса определяются предметно-содержательные опоры прогрессии высказывания; содержательные опоры развертывания высказывания; визуальные опоры-аллюзии; вербальные опоры (ключевые слова и коннекторы). Необходимо предусмотреть инте-

грацию дополнительных слотов в проектируемый вершинный цифровой ресурс, навигацию в вершинном ресурсе, определить время демонстрации каждого из элементов ресурса.

Последним шагом в создании сценария ЦОР, на наш взгляд, является планирование действий преподавателя или студента, в том числе возможности адаптации ресурса к аудиторной и самостоятельной работе.

Реализация сценария в конкретных компьютерных программах – задача технического исполнителя (конструктора цифрового ресурса). По нашему мнению, преподаватель, составляющий сценарий цифрового ресурса, не обязательно владеет навыками работы в различных компьютерных средах; он должен иметь представление о возможностях той или иной компьютерной программы для планирования действий по предъявлению и тренировке учебного материала.

Организация работы обучаемых с образовательным ресурсом подразумевает оценивание ресурса на основе анализа речевой продукции. Установление обратной связи позволяет констатировать степень эффективности цифрового ресурса и предпринять действия по его коррекции в том случае, если обнаруживается отклонение от образовательной задачи. Коррекция распространяется либо на процесс проектирования ресурса, либо на организацию работы с цифровым ресурсом; так, в частности, в результате установления обратной связи может быть принято решение о необходимости аудиторной, а не самостоятельной работы с ресурсом (или наоборот).

Анализ результатов текущего контроля позволяет сделать заключение о достижении образовательной задачи и определить последующие меры обучения с учетом индивидуального подхода к обучаемым. В числе этих мероприятий могут быть дополнительные разъяснения, проектирование цифровых ресурсов другого типа, дублирование ресурса на аналогичном учебном материале.

Подведем итоги.

Мы полагаем, что совершенствование умений монологического высказывания в иноязычном образовании будущих учителей иностранного языка может быть оптимизировано применением цифровых ресурсов адекватно, проектируемых для создания непрерывной опоры высказывания. Анализ различных видов опор монологического высказывания позволил установить базовые элементы опор: предметно-содержательные опоры прогрессии высказывания; содержательные опоры развертывания высказывания; визуальные опоры-аллюзии; вербальные опоры – ключевые слова и выражения; вербальные опоры – коннекторы. Оптимизация применения опор достигается при учете таких характеристик электронных обучающих средств, как распределенность учебного материала; интерактивность учебного материала; мультимедийное представление учебной информации; адаптивность к личностным особенностям обучаемого. Технология проектирования цифрового ресурса адекватно включает этапы анализа дидактической ситуации; построения стратегии оперирования учебным материалом и создания сценария цифрового ресурса адекватно; конструирования ресурса; организации работы с цифровым ресурсом адекватно; оценки и коррекции ресурса.

Библиографический список

1. Никитина, Е.Ю. Педагогическое проектирование цифровых образовательных ресурсов при обучении будущего учителя иностранного языка: теоретико-методологическое сопровождение: моногр. / Е.Ю. Никитина, А.Л. Тихонова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009.
2. Попов, Н.С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: моногр. / Н.С. Попов, Р.П. Мильруд, Л.Н. Чуксина. – М.: Изд-во «Машиностроение-1», 2002.
3. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990.
4. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006.
5. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003.
6. Миролюбов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002.
7. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
8. Жинкин, И.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.
9. Горелов, И.Н. Вопросы теории речевой деятельности: Психолингвистические основы искусственного интеллекта. – Таллинн: Валгус, 1987.

10. Зимняя, И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М.: Русский язык, 1976.
11. Шаталов, В.Ф. Точка опоры: Об эксперим. методике преподавания. – М.: Педагогика, 1987.
12. Кунин, В.И. Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических схем: дис. ... канд. пед. наук. – Витебск, 1975.
13. Богданова, О.С. Логико-коммуникативные программы при обучении монологическому высказыванию // Иностр. яз. в шк. – 1988. – № 5.
14. Подковырова, В.Н. Основы педагогического дизайна. [Э/р] Единой коллекции цифровых ресурсов. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/cd9ae8e0-6880-4ee5-9e6f-f46b7629d00b-/podkovirova-design.pdf>

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 378

Т.В. Блохина, ст. преп. ОГПУ, г. Оренбург; **О.В. Звада**, зам. директора МГППК, г. Магнитогорск,
E-mail: kp1967@mail.ru

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье уточняется роль учебно-познавательной деятельности в реализации процесса формирования профессиональной культуры студентов, определяются педагогические условия ее позитивного влияния на повышение эффективности процесса профессионального образования в целом.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, активизация учебно-познавательной деятельности, профессиональная культура, педагогические условия.

Современный этап развития высшего профессионального образования актуализирует необходимость подготовки конкурентоспособного специалиста, обладающего социальной и профессиональной мобильностью, высоким культурным уровнем воспроизводства своей жизнедеятельности, обеспечивающих ему возможность профессионального совершенствования в новых условиях труда и производства. Изучение современных педагогических стратегий высшего образования, существующих технологий обучения в высшей школе показывает, что в учебных планах подготовки специалистов увеличилось количество дисциплин, и как следствие, увеличился объем получаемой студентами информации. Причем, в связи с фундаментализацией университетского образования, увеличился объем информации по естественнонаучным дисциплинам, в том числе и по математике. В указанном контексте проблема повышения эффективности процесса профессионального образования студентов вузов является многоаспектной и актуальной.

Для современной теории профессионального образования и педагогики высшей школы на современном этапе развития характерно формирование шкалы ценностей, в которой на первый план выдвигается индивидуализация образования, гуманитаризация и внедрение образовательных технологий, рассчитанных на активизацию познавательной деятельности студентов [1]. При этом исследователи говорят о необходимости присутствия обеих тенденций (гуманитаризация и технологизация) в современной системе профессионального образования.

На современном этапе развития педагогическая наука располагает совокупностью знаний, предполагающих решение данной проблемы. Работы СИ. Архангельского, А.П. Беляевой, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, Ю.М. Колягина, М.И. Махмудова, В.А. Сластенина и др. раскрывают теоретико-методологические основы формирования содержания профессионального образования: состав и принципы структурирования материала, дидактические нормативы построения учебных программ, обосновывают выбор оптимальных технологий обучения студентов.

Однако вопросы качественного совершенствования подходов к отбору содержания учебных программ курса дисциплин различных циклов, конкретизации целей и задач преподавания данных дисциплин, уточнение методики проведения занятий, способствующих активизации учебно-познавательной деятельности студентов с целью формиро-

вания их профессиональной культуры, пока не стали предметом широкого научно-педагогического изучения.

В последние десятилетия в содержании подготовки будущих специалистов происходит обновление за счет введения современных достижений науки, в частности разделов математики таких как, теория игр, теория массового обслуживания, линейное и нелинейное программирование и других областей математического знания, которые становятся все более значимыми в практическом приложении.

В рамках поставленной проблемы мы рассматриваем понятие «культура» как степень овладения личностью того или иного вида деятельности, как характеристику процессов саморазвития личности, его познавательных потребностей. Одним из видов культуры является профессиональная культура специалиста.

На сегодняшний день определений этого понятия существует достаточно много. Под профессиональной культурой понимают:

- систему знаний, умений и навыков, органически входящих в фонд общей культуры учащихся, которые могут свободно оперировать ими в практической деятельности;
 - интегративный результат взаимодействия культур, отражающий различные аспекты развития: знаниевая, самообразовательная и языковая культуры;
 - личностное качество, представляющее собой совокупность взаимосвязанных базовых компонентов: знания и умения, язык, мышление, профессиональное самообразование [2].
- Мы отмечаем, что с одной стороны, прослеживается индивидуальность профессиональной культуры, с другой стороны, выделяется совокупность компонентов, присущих каждому специалисту. Исходя из общего понимания профессиональной культуры как сложной системы и на основе анализа психолого-педагогической литературы, мы выделим следующие компоненты культуры:
- объем и качество профессиональных знаний и умений;
 - объем и качество умений самообразования;
 - владение профессиональной терминологией (языком);
 - сформированность профессионального мышления, рефлексивных процессов.

Эффективное формирование профессиональной культуры будущего специалиста невозможно без активизации познавательной деятельности студентов. Согласно положениям о ведущей деятельности, разработанным в отечественной психолого-педагогической науке, можно сделать вывод, что учебно-познавательная деятельность обеспечивает основные

психологические преобразования личности студентов. Ядром учебно-познавательной деятельности является осознание обучающимся мотивов, целей, приемов учения, осознание самого себя как субъекта учебной деятельности, который организует, направляет и контролирует процесс учения [3].

В связи с этим активизация познавательной деятельности личности студентов является одной из важных проблем современной психологии, педагогики и теории профессионального образования, исследование которой осуществляется в различных направлениях:

- формирование познавательных интересов личности в общедидактическом аспекте;
- развитие познавательной активности личности как условие повышения качества знаний;
- организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;
- организация деятельности творческого, поискового характера;
- поиск оптимальных методов и приемов учебно-познавательной деятельности учащихся.

В рамках нашего исследования мы определяем активность как качество, характеризующее состояние личности, которое обуславливает деятельность и поступки личности и определяется направленностью личности; уровнем развития познавательных потребностей и интересов и стремлением их удовлетворить; мотивационной сферой личности; наличием убеждений. Анализ психолого-педагогических исследований рассматриваемой проблемы позволил сделать вывод о том, что личностный и деятельностный подходы к сущности активности личности нельзя отделять друг от друга. В рамках нашего исследования мы рассматриваем познавательную активность как целенаправленную деятельность и как качество личности, это две неразрывно связанные стороны понятия «познавательная активность».

Мы учитываем, что познавательная активность как свойство личности, формируется и развивается в деятельности и характеризуется: поисковой направленностью личности в учении; уровнем развития познавательных потребностей и познавательных интересов и стремлением их удовлетворить в процессе учебной деятельности; степенью сформированности мотивов учения; наличием убеждений, которые формируются вследствие усвоения знаний; проникновения в сущность явлений и являются одним из важных условий дальнейшего успешного овладения учебным материалом.

В нашем исследовании мы основываемся на следующих положениях:

1. Познавательная активность – индивидуально-психологическая черта личности, которая характеризуется осознанностью целей обучения, устойчивостью познавательных мотивов, мобилизацией волевых усилий на достижение высоких результатов учения.

2. Познавательная активность – энергичная познавательная деятельность, направленная на овладение знаниями, умениями и навыками, как выражение познавательных потребностей и удовлетворение познавательных интересов.

3. Личностно-деятельностный подход, положенный в основу исследования проблемы познавательной активности определяет единство потенциальной активности, включающей стремление и готовность к деятельности, и актуальной активности, включающей реализацию стремлений.

4. Формирование познавательной активности как личностно-деятельностного качества личности требует специального отбора методов и средств обучения.

5. Критерии сформированности познавательной активности определяются учебно-познавательными достижениями, которые характеризуются познавательной самостоятельностью, добросовестностью, учебными результатами, сознательностью, уровнем учебно-познавательной деятельности.

В рамках нашего исследования мы выделяем два пути активизации познавательной деятельности:

- экстенсивный путь сопряжен с увеличением количества учебных дисциплин, увеличением времени для усвоения материала.

- интенсивный путь предполагает оптимизацию учебных программ, совершенствование средств и методов обучения, ориентированных на развитие активности, самостоятельности, творческих способностей.

Важно при этом иметь в виду, что указанные характеристики познавательной активности согласуются с характеристиками и компонентами профессиональной культуры студентов, отражают ее деятельностную природу.

В связи с этим основными принципами подхода к активизации познавательной деятельности с целью формирования профессиональной культуры студентов, на наш взгляд, являются:

1) принцип индивидуальности, который заключается в создании условий для развития индивидуальных качеств личности каждого студента;

2) принцип самоактуализации, предполагающий создание условий для пробуждения и поддержания стремлений каждого студента к проявлению и развитию своих способностей (интеллектуальных, коммуникативных, физических и т.д.);

3) принцип субъективности, основанный на том, что необходимо создать условия для обогащения субъективного опыта студента;

4) принцип творчества определяющий, что именно в творческой деятельности студент выявляет свои способности и возможности.

Отдельно стоит отметить принцип успеха, предполагающий создания психологического комфорта в обучении, что повышает интерес и стимулирует к осуществлению дальнейшей работы по профессиональному самосовершенствованию.

Эффективность достижения цели созданной нами модели активизации учебно-познавательной деятельности как основы формирования профессиональной культуры определяется реализацией комплекса педагогических условий.

При обосновании комплекса педагогических условий мы исходим из следующего:

- педагогические условия представляют собой комплекс мер (качественное соединение определенных элементов в единое целое, отличное от простой суммы элементов) образовательного процесса, соблюдение которых обеспечивает достижение поставленных целей;

- взаимодействие и взаимоотношение элементов комплекса носит неиерархический характер и при исключении любого элемента из комплекса оставшиеся продолжают функционировать, но с меньшей эффективностью;

- действенность комплекса педагогических условий является такой характеристикой, которая отражает отношение между достигнутым уровнем активизации познавательной деятельности и поставленной целью.

В ходе теоретического и экспериментального этапа исследования нами доказано, что активизация учебно-познавательной деятельности студентов способствует формированию их профессиональной культуры при выполнении нижеследующего комплекса педагогических условий:

1. Обеспечивается формирование устойчивой познавательной мотивации учения и развития познавательного интереса студентов.

2. На высоком уровне сформировано умение преподавателей управлять активной познавательной деятельностью студентов.

3. Осуществляется вовлечение студентов в активные формы самостоятельной деятельности (развитие познавательной самостоятельности) и в различные виды учебно-познавательной деятельности, содержащей элементы творчества (развитие творческих способностей).

4. Используются технологии проблемного обучения, задачного обучения.

5. При определении комплекса педагогических условий учитывается структура профессиональной культуры, особенности ее формирования и развития, а также присутствует высокая степень соответствия направлений активизации учебно-познавательной деятельности структурным компонентам профессиональной культуры.

Анализ психолого-педагогических исследований, раскрывающих отличительные черты творческой деятельности, показал важность проблемы включения студентов в творческую учебно-познавательную деятельность.

В ходе эксперимента мы выделили и апробировали пути реализации выделенных условий на занятиях по одной из учебных дисциплин – на занятиях по математике:

- использование в учебном процессе методов, способствующих развитию у студентов логического мышления, самостоятельности;
- вовлечение студентов в разнообразные виды познавательной деятельности учащихся;
- насыщение учебного процесса творческими ситуациями;
- обеспечение нарастания сложности решаемых задач;
- ознакомление студентов с методами, применяемыми в научных исследованиях и их использование в исследовательской деятельности студентами;
- организация индивидуальных заданий творческого характера;
- организация самостоятельной работы творческого характера;
- включение студентов в активные формы познавательной деятельности.

Особый интерес для нашего исследования представляют познавательные и творческие задачи, так как активизировать Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: МПГУ, 1993.
2. Жукова, Е.Д. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности педагога // Культура и образования – Уфа: БГНОЦ, 2002.
3. Каган, М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974.
4. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – Москва – Белгород, 1993.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 371

А.Л. Николаев, директор НОУ «Автокурсы», г. Челябинск; О.В. Поленин, вед. специалист Министерства образования и науки Челябинской области. г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается один из путей решения актуальной проблемы современной теории и практики профессионального образования – выделение содержательных компонентов и определение условий эффективности повышения профессиональной квалификации педагогов учреждений профессионального образования различных типов.

Ключевые слова: профессиональная квалификация, система повышения профессиональной квалификации, педагогические условия эффективности внутренней системы повышения профессиональной квалификации.

Одной из возможных задач модернизации образования в России может стать задача повышения статуса и профессионализма работников системы начального профессионального образования (НПО). Эффективность повышения профессиональной квалификации обуславливается теми обстоятельствами, которые непосредственно касаются организации и развертывания системы повышения квалификации педагогических кадров внутри образовательного учреждения.

творческую деятельность, развивать творческие способности можно посредством решения таких задач, способ решения которых известен студентам, которые оставляют свободу для выбора способа решения, при решении которых недостаточно применения готовых формул и алгоритмов, которые требуют поиска новых путей решения.

При выборе задач, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов с целью формирования профессиональной культуры мы ориентировались на следующие требования:

- совокупность задач не должна быть случайной, она должна представлять систему;
- при определении совокупности задач необходимо соблюдать принцип возрастания уровней сложности, от алгоритмических задач к поисковым;
- система задач должна дополнять, углублять и уточнять теоретические знания, должен присутствовать элемент новизны;
- при построении системы задач необходимо ориентироваться на специфику профессиональной ситуации;
- система задач должна обеспечивать осуществление контроля и самоконтроля;
- совокупность задач должна быть направлена на создание положительной мотивации;
- совокупность задач должна обеспечивать развитие мышления, творческих процессов.

Таким образом, обеспечив путем реализации педагогических условий высокий уровень активности учебно-познавательной деятельности, мы обеспечиваем достаточно высокий уровень сформированности профессиональной культуры студентов.

В отечественной педагогике этой проблеме уделяется большое внимание и уже определены общие основания процесса повышения профессиональной квалификации педагогов.

В то же время, давая общую предварительную оценку состояния проблемы повышения профессиональной квалификации педагогов в рамках образовательного учреждения, отметим, что дискуссионным остается понятийный аппарат проблемы, отсутствуют четкие определения понятия «внутренняя система повышения квалификации педагогов», которые бы

связывали цели, задачи, направления, методы, средства и формы их обучения с потребностями конкретного образовательного учреждения. Недостаточно внимания уделяется вопросам управления процессом повышения профессиональной квалификации педагогов. Проблема организации внутренней системы повышения квалификации педагогов актуальна не только в теоретическом, но и в практическом плане.

В частности в практике повышения квалификации педагогов существует ряд проблем.

1. В современных условиях с учетом социального заказа образованию от работников образовательного учреждения требуется исполнение ранее неприписуемых им функций.

2. Отсутствует массовость и периодичность обучения педагогов из-за недостаточного финансирования.

3. Формы повышения квалификации недостаточно ориентированы на конкретные интересы и потребности педагогов и не всегда взаимосвязаны между собой.

В рамках настоящей статьи мы рассматриваем квалификацию как уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. Показателями этих степеней или уровней являются качества, способности, умения, знания, которые и обеспечивают специалисту возможность успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. Обращаясь к понятию «профессионально-педагогическая квалификация», мы имеем в виду, прежде всего, способность работников образования к осуществлению профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в науке существует два взгляда на понятие квалификации:

- как на нормативную характеристику;
- как на интегративное качество человека, его способность осуществлять профессиональную деятельность.

В рамках первого направления, квалификация как нормативная характеристика («тарифно-квалификационные характеристики», «квалификационные категории») отражена в государственных образовательных стандартах и образовательных программах профессионального образования, требованиях тарифно-квалификационных характеристик в процессе аттестации педагогических кадров, в должностных инструкциях разных категорий работников образования, в профессиональных программах и т.д.

При решении поставленной проблемы речь должна идти, прежде всего, о создании педагогических условий, реализация которых в ходе осуществления кадрами профессионально-педагогической деятельности будет максимально способствовать развитию их профессиональных квалификаций. Это в полной мере согласуется с положениями гуманным-ориентированного образования, которое, в частности, подразумевает опору на индивидуальные особенности, возможности и потребности каждого специалиста. Такой подход предполагает создание системы повышения профессиональной квалификации кадров внутри образовательного учреждения, в частности профессионального училища или лицея.

В условиях перехода современной системы НПО на новые образовательные стандарты возникает объективная потребность в такой системе повышения профессиональной квалификации педагогов, которая могла бы адекватно изменять и развивать образовательную среду внутри образовательного учреждения.

Мы исходим из того, что система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов училища является наиболее гибкой и оперативной структурой образования. Она быстро и качественно реагирует на динамично изменяющуюся социально-экономическую и образовательную ситуацию. Обеспечивается профессиональная консультационно-методическая поддержка и практическое сопровождение инноваций. Кроме того, система должна являться конкурентоспособной, благодаря использованию различных форм и ме-

тодов, основанных на личностно-ориентированном подходе к процессу обучения. В системе происходит отбор и формирование содержания повышения профессиональной квалификации педагогов.

При определении условий повышения эффективности профессиональной квалификации педагогов профессионального училища или лицея важно учитывать и то, что немало важную роль в обеспечении развития системы играют два фактора: создание научного методического сообщества и формирование нового современного типа педагога-преподавателя.

Для разрешения существующего противоречия между образовательными потребностями обучающихся и способностями педагогов их удовлетворить потребовалось совершенствование как системы педагогического образования, так и системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Переход к системе повышения квалификации педагогов внутри учреждения НПО позволяет осуществить его целенаправленно, предметно и содержательно, превратить методическую работу в целостную систему непрерывного дополнительного профессионального роста педагогических кадров. Внутренняя система повышения квалификации имеет один из самых значительных аргументов – она дает возможность видеть конкретный результат обучения, меняющийся уровень профессиональной образованности.

Объективной основой организации процесса обучения педагогов и развития их творческого потенциала может стать именно система управления знаниями, то есть, с одной стороны, превращение образовательного учреждения в саморазвивающуюся систему, а с другой, – в центр инноватики, где в процессе повышения квалификации без отрыва от образовательного процесса может повысить квалификацию весь педагогический коллектив.

Исходя из вышеизложенного, нами были выделены объективные противоречия между:

- потребностью педагогов в повышении квалификации и недостаточной эффективной ее реализацией через традиционно существующие соответствующие формы;
- растущими требованиями общества к уровню профессиональной квалификации педагогов и отсутствием у большинства из них системных профессиональных знаний, умений и навыков;
- потребностью учреждений НПО в высококвалифицированных кадрах и недостаточной разработанностью механизма их профессиональной подготовки в рамках конкретного училища или лицея.

Решение указанных противоречий, на наш взгляд, возможно путем разработки системы повышения профессиональной квалификации педагогов и комплекса организационно-педагогических условий ее эффективности.

В ходе исследования нами доказано, что повышение эффективности системы повышения профессиональной квалификации педагогов внутри учреждения НПО может быть обеспечено, если реализуется следующий комплекс организационно-педагогических условий:

- основные компоненты системы повышения квалификации педагогов определяются с учетом требований программно-целевого подхода;
- обеспечивается формирование представлений педагогов о повышении квалификации как о ценностно-значимом явлении;
- разработка и реализация комплекса форм и методов внутренней системы повышения квалификации осуществляется в соответствии с индивидуальными целями профессиональной деятельности педагогов.

При разработке внутренней системы повышения профессиональной квалификации педагогов мы уточнили ее содержательные компоненты с учетом положений системного и

программно-целевого подходов, индивидуальных особенностей педагогов.

Анализ научной литературы показал, что в педагогике большинство исследователей данной проблемы рассматривают понятие «повышение профессиональной квалификации» как послевузовское или постдипломное образование, способствующее обновлению знаний и обогащению практического опыта педагогов с учетом достижений педагогической науки и перспектив ее развития. Как получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений в процессе осмысления своей деятельности с учетом полученных знаний определяет повышение квалификации В.В. Краевский [1]. С.Г. Молчанов под повышением квалификации понимает «увеличение количества и качества профессиональных компетенций» [2, с. 49].

Мы принимаем определение понятия «повышение квалификации педагогов» как процесса дополнительного профессионального образования, обновления и углубления полученных ранее профессиональных знаний, совершенствования деловых качеств работников, удовлетворения их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью в системе непрерывного (или дополнительного) педагогического образования [3].

Повышение квалификации в процессе методической работы осуществляется без отрыва от профессионально-педагогической деятельности. Субъектами повышения профессионально-педагогической квалификации в условиях училища или лицея являются: преподаватели и управленцы (директор, заместители директора по учебной, научно-методической и воспитательной работе).

Таблица 1

Направления и формы повышения квалификации педагогов учреждений начального профессионального образования

Направления повышения квалификации	Непрерывное образование	Учреждения дополнительного образования	Методическая работа, самообразование, инновационная работа
Формы организации	- аспирантура; - повышение квалификации внутри училища или лицея: школа начинающего педагога, лекции, семинары для управленцев, семинары для преподавателей, педагогические мастерские, мастер-классы	- курсы повышения квалификации для управленцев; - курсы повышения квалификации по теории и методике преподавания; - семинары-совещания педагогических кадров; - курсы повышения квалификации руководителей профессиональных заведений; - научно-практические конференции.	- семинары; - лекции; - работа с литературой; - взаимопосещение учебных занятий.

При организации этого процесса мы учитывали, что в повышение квалификации включены преподаватели, имеющие профессиональную подготовку и профессиональную квалификацию, имеющие профессиональный и витальный опыт и прошедшие курсовую подготовку и переподготовку; обладающие высокой мотивацией к повышению квалификации и решению профессиональных проблем; предъявляющие высокие требования к результатам и качеству обучения.

При организации процесса повышения квалификации преподавателей с учетом возможных направлений (табл. 1) мы считали необходимым организовывать обучение так, чтобы: оно носило практическую направленность; включало в основном активные методы обучения; применялись различные формы работы с преподавателями; существовала возможность выбора содержания, темпов и времени обучения.

Результатом повышения квалификации преподавателей также могут считаться результаты аттестации педагогических кадров и присвоение педагогу более высокой категории.

При проектировании программы повышения квалификации педагогов мы реализовывали следующие этапы: целеполагание и определение задач профессионального роста педагога; определение содержания; составление программы; выбор методов и форм повышения квалификации.

Учитывая подходы к определению функций образования [4], мы в качестве основных содержательных компонентов системы повышения профессиональной квалификации педагогов выделяем:

- целеполагание (определение направлений, видов, приоритетов и содержания в повышении квалификации педагогов);

- организацию повышения квалификации педагогов, (составление планов повышения квалификации в учреждениях дополнительного образования, составление индивидуальных планов повышения квалификации совместно с педагогами; организация и проведение семинаров, деловых игр, тренингов, осуществление консультирования, организация взаимопосе-

щений, проведение семинаров, деловых игр, круглых столов и других методов и форм повышения квалификации, обогащение научно-методической базы и т.д.), а также координацию их деятельности в процессе повышения квалификации;

- мотивирование педагогов на повышение квалификации (применение средств методической работы с педагогами, способствующих созданию и поддержанию мотива повышения квалификации; организация и проведение тренингов, направленных на создание мотивов деятельности, осуществление индивидуального консультирования, профилактика конфликтов, взаимопосещение, информирование, организация выставок литературы, ознакомление с передовым опытом и т.д.);

- контроль (разработка критериев оценки деятельности педагогов в повышении квалификации и повышении качества обучения учащихся, выявление причин недостаточного повышения квалификации педагогов и знаний и умений учащихся и корректировка программ; проведение аттестации на более высокую категорию).

Внутренняя система повышения профессиональной квалификации создается и функционирует с учетом комплекса определенных условий.

В связи со сложностью, взаимосвязанностью процесса повышения квалификации педагогов, считаем необходимым рассматривать его с позиции программно-целевого подхода. На основании этого мы сформулировали первое педагогическое условие – *основные компоненты системы повышения квалификации педагогов учреждения НПО определяются с учетом требований программно-целевого подхода.*

Программно-целевой подход в педагогике изучали в своих работах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьев, С.А. Репин [5] и др. При этом программно-целевой подход рассматривают как синтез различных подходов (системного, структурного и др.).

С учетом анализа работ указанных авторов можно считать, что программно-целевой подход на практике предполагает выполнение принципов целостности, неадаптивности, системной вложенности, целенаправленности, управляемости.

Принцип целостности означает, что система повышения квалификации педагогов является целостным образованием, состоящим из частных компонентов, которые эффективно функционируют благодаря целому.

Принцип неадаптивности предполагает, что функционирование всей системы повышения квалификации педагогов не сводится к функционированию ее отдельных элементов, а свойства системы повышения квалификации не равны сумме свойств ее компонентов.

Принцип системной вложенности предполагает, что система повышения квалификации педагогов является подсистемой метасистемы образования.

Принцип целенаправленности означает, что главные и функциональные цели являются системообразующими факторами системы повышения квалификации педагогов. Главной целью является самосохранение целостности, упорядоченности и устойчивости системы, а функциональной целью выступает сохранение системы по заданному параметру.

Принцип управляемости связан с тем, что эффективное функционирование системы повышения квалификации педагогов возможно при реализации целей управления и самоуправления на всех уровнях функционирования системы при сведении затрат информации, энергии, времени на реализацию данных целей к минимуму.

Средством достижения целей в рамках программно-целевого подхода являются программы, которые носят комплексный характер. В программах проявляются особенности конкретных методик реализации программно-целевого подхода на практике. В процессе повышения квалификации педагогов мы применяли комплексные целевые программы.

Вторым педагогическим условием эффективности системы повышения квалификации педагогов учреждения НПО является – *формирование представлений педагогов о повышении квалификации как о ценностно-значимом процессе*. Выделение данного условия вызвано тем, что оно способствует пониманию педагогами необходимости повышения квалификации. Повышение квалификации является одной из сторон процесса становления личности педагога. Результатом профессионального становления является формирование трех основных компонентов личности – профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств личности [6].

В соответствии с данным условием в нашей работе мы применяли приемы, способствующие формированию мотива-

ции педагогов к повышению квалификации. Формирование мотивации осуществляется с применением разнообразных форм и методов, учитывая при этом не только стаж педагогов, но и их профессиональные интересы и потребности. При выборе приемов в формировании мотивации к повышению квалификации у педагогов мы уделяли особое внимание тренинговым приемам, в том числе игровым и дискуссионным.

Таким образом, в системе повышения квалификации педагогов большое значение имеет третье педагогическое условие – *разработка и реализация комплекса форм и методов внутренней системы повышения квалификации в соответствии с индивидуальными целями профессиональной деятельности педагогов*.

Реализация выделенного педагогического условия, с нашей точки зрения, возможно через осуществление на практике основных положений личностно-ориентированного подхода. Основное положение личностно-ориентированного подхода заключается в переходе от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным отношениям в процессе обучения.

Комплексный характер условий определяется тем, что повышение квалификации педагогов в условиях профессионального училища или лицея должно происходить в соответствии с индивидуальными целями профессиональной деятельности педагогов, и заключается в том, что:

- ни одно выделенное педагогическое условие не в состоянии обеспечить повышение квалификации педагогов на должном уровне;

- каждое выделенное педагогическое условие выступает в качестве основания для другого педагогического условия (так, реализация программно-целевого подхода на практике предполагает реализацию системного, ценностно-ориентированного и личностно-ориентированного подходов, которые раскрываются во всех условиях);

- при реализации каждого педагогического условия применяются приемы, методы, формы, выделенные в рамках другого условия (в частности, разработка и реализация комплекса форм и методов повышения квалификации педагогов происходит с учетом профессиональной направленности педагогов, сформированности мотивов к повышению их квалификации на основе целевых комплексных программ; а при формировании мотивации к повышению квалификации педагогов учитываются индивидуальные цели педагогов, их стаж, профессиональные интересы и возможности).

Библиографический список

1. Краевский, В.В. Повышение квалификации педагогических кадров // Советская педагогика. – 1992. – № 1.
 2. Молчанов, С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 1998.
 3. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: моногр. / М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов [и др.]. – М.: ВЛАДОС, 2009.
 4. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект. – М.: Владос, 2004.
 5. Репин, С.А. Программно-целевой принцип управления образованием: моногр. – Челябинск: ЧГПУ, 1999.
 6. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.
- Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 378

В.Э. Першук*ова*, соискатель МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: vpershukova@yandex.ru

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

В статье изложена сущность и содержание различных стилей обучения исследуемых различными авторами, а также описан проведенный автором эксперимент, связанный с подготовкой студентов к проектной деятельности с учетом их индивидуальных стилей обучения. Также рассмотрены требования, предъявляемые к методу проектов, на которые должны ориентироваться и преподаватели и учащиеся.

Ключевые слова: метод проектов, исследовательские умения, психологические особенности, стили обучения, тесты на определение стиля, модели, описывающие стили обучения.

В современном меняющемся мире сегодняшние знания завтра устареют, но если человек научится самостоятельно находить проблемы и по-новому их решать, он имеет гораздо больше шансов «занять достойное место под Солнцем» [1, с. 7]. Большое значение в этом принадлежит проектной деятельности.

В качестве подготовки учащихся к проектной деятельности мы подразумеваем формирование у них определенных исследовательских умений. Говоря о формировании исследовательских умений учащихся, мы имеем в виду способ реализации «отдельной деятельности» [2, с. 12], способность самостоятельных наблюдений, опытов, поисков, приобретаемых в процессе решения исследовательских задач [3, с. 40].

По нашему мнению, для выполнения проектов студент должен обладать определенным рядом умений и навыков, помогающим, например, работать в группе или собирать и обрабатывать информацию. Это подтверждается, в частности, мнением Е.С. Полата [4] относительно требований выдвигаемых им к использованию метода проектов.

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, пр.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий, пр.).

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола");
- выдвижение гипотез их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Однако необходимо учитывать психологические особенности всех учащихся при формировании исследовательских умений, важна индивидуализация, т.е. предельный вариант дифференциации, когда учебный процесс строится с учетом особенностей не групп, а каждого отдельно взятого ученика».

А.А. Кирсанов рассматривает индивидуализацию учебной работы как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения». В современной системе образования делается акцент на индивидуализацию обучения. Но правильно ли мы, педагоги, понимаем этот термин? Мы

считаем, что основной упор при организации учебного процесса должен делаться на самостоятельную работу учащихся (в нашем случае на проектную деятельность), поскольку только так учащийся может работать в своем генетически заданном ритме. Но для того чтобы индивидуальная работа учащихся была эффективной, необходимо предлагать им такие технологии обучения, которые соответствуют их индивидуальным особенностям. И в этом плане наиболее эффективен учет познавательных стилей учащихся.

Под стилем обучения большинство исследователей понимают типичную для данного человека систему психологических средств, к которым он сознательно или стихийно прибегает, чтобы реализовать во вне свою целостную индивидуальность в соответствии с требованиями выполняемой деятельности, культуры, эпохи.

В отечественной и зарубежной психологии существуют несколько отличные традиции в исследовании индивидуального стиля, в первую очередь, связанные с различными методологическими подходами к этой проблеме. Для зарубежной психологии характерно исследование стиля с позиций персонологического подхода, тогда как в отечественной психологии более традиционным является изучение стиля как индивидуального своеобразия деятельности. В персонологическом подходе индивидуальный стиль связывается непосредственно с личностной типологией и характеризует базовые стратегии решения жизненных проблем.

Так, А.Б. Збанацкая в своей работе опирается на труды Г. Олпорта, который использовал понятие мотивационных и стилевых черт личности, выполняющих различные функции, а также на труды В.С. Мерлина. Мотивационные черты реализуют направляющую функцию, а стилевые черты – инструментальную, т.е. они определяют способы и средства достижения поставленных целей. Под *индивидуальным стилем* автор понимает систему способов выполнения того или иного вида деятельности, детерминированную индивидуально-психологическими особенностями личности, переносимую субъектом из ситуации в ситуацию и стабильно используемую на протяжении длительного отрезка времени [5, с. 18–21].

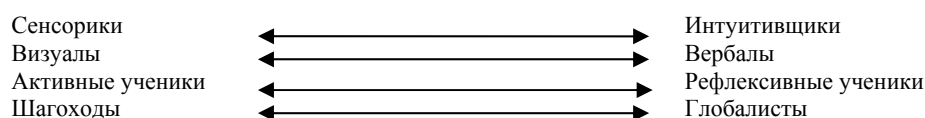
Зарубежные ученые дают следующие трактовки стиля обучения. Стили обучения – это различные подходы и пути обучения. Они включают в себя образовательные методы, присущие индивидууму, которые позволяют ему учиться лучше. Считается, что большинство людей склонные к определенному методу взаимодействия, понимания и обработки своих стимулов или информации [6, с. 42]. На основе этого подхода в 1970-е годы развилась идея индивидуальных стилей обучения, которая в последние годы получила большую популярность. Э.М. Байдашева считает, что первым психолого-педагогическим условием развития индивидуального стиля обучения является наличие зоны неопределенности деятельности, возникающей в результате того, что одна и та же конечная цель может быть достигнута при помощи различных движений, операций, промежуточных целей. Это позволяет субъекту проявить индивидуальность в выборе методов, приемов деятельности, постановке промежуточных целей. Вторым условием эффективного стилеобразования является мотивация стремления субъекта выбрать такую индивидуальную систему действий, операций, промежуточных целей, благодаря которой достигается наибольшая для него успешность действия. Это условие непосредственно связано с проблемами учебной мотивации. [7, с. 22–23.]

Стили обучения относятся к вариациям индивидуальных способностей накапливать и усваивать информацию. По существу, индивидуальный стиль обучения – это способ, позволяющий наилучшим образом получать и применять знания в какой-то особой, свойственной человеку манере. Большинство

экспертов сходятся во мнении, что существует три основных стиля обучения: визуальный, аудиальный, кинестетический (тактильный). Каждый человек обладает либо каким-то одним стилем обучения, либо комбинацией нескольких. В большинстве случаев характерные особенности определенного стиля обучения могут проявляться уже в юном возрасте. Причем, к визуалам относятся 65% населения Земли, к аудиалам – 30%, к кинестетам – 5%.

Учителям предлагается оценить стили обучения своих студентов и применять такие методы обучения в классе, которые наилучшим образом соответствуют стилю обучения каждого студента [8, с. 20]

Индивидуальный личный стиль обучения оказывает на человека больше влияния, чем он думает. Предпочитаемые учащимися стили как бы задают направления в учебе. Они также меняют индивидуальный способ внутренне представлять какие-либо действия, воспроизводить информацию и даже выбирать слова.



Авторами модели VARK являются Нейл Д. Флеминг, Кристчерч, Новая Зеландия и Чарльз К. Бонвелл, Грин Маунтэйн, Колорадо, США.

Акроним VARK – сокращение для Visual (визуальный), Aural (слуховой), Read/write (чтение/запись), and Kinesthetic (кинестетический – тактильно-мышечный) режимов восприятия учебной информации. Флеминг и Миллс в 1992 году определили эти четыре категории, как определяющие ощущения своих студентов, а именно, визуалы, аудиалы, вербалы и кинестеты.

В соответствии с моделью Mamletics, все люди делятся на визуалов, аудиалов, вербалов, кинестетов, логиков, экстравертов, интровертов. Дэвид Колб (Experiential Learning, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1984) разработал модель, основанную на теории опытного обучения, с целью понять, как научить студентов учиться эффективнее, исходя из их собственного опыта [9, с. 15–18]. ELT-модель выделяет две встречных концепции: конкретный опыт и абстрактное представление, равно как и два схожих подхода к трансформации опыта: мысленное наблюдение и активное действие.

В соответствии с моделью Колба идеальный процесс обучения связан с применением всех четырех стилей в зависимости от ситуации. Для того, чтобы учеба была более эффективной, все четыре подхода должны совмещаться. Поскольку люди стараются использовать все четыре подхода, они также склонны развивать сильные стороны одного какого-то подхода в приобретении опыта и одного подхода в его преобразовании. В итоге получается комбинация наиболее предпочтительных подходов. Д. Колб выделяет четыре стили обучения: рационалист, разнообразно мыслящий, поглотитель, приспособленец.

Взяв за основу эту классификацию стилей обучения, Лэшли Конрад и Уорвик Бэст предложили тест на определение стилей обучения учащихся, несколько изменив при этом сами названия стилей. По их классификации люди делятся на теоретиков, прагматиков, отражателей и активистов [10, с. 14–27].

Этот тест, а также тесты VARK, Mamletics, I.L.S. были использованы нами при проведении эксперимента по подготовке учащихся к выполнению проектной деятельности. Мы рекомендуем использовать электронные варианты этих трех тестов на английском языке, выложенные на сайтах, поскольку они дают быстрый подсчет результатов, что позволяет значительно сократить время как преподавателей, так и учащихся.

На первом этапе проводимого нами эксперимента была проведена диагностика уровня сформированности исследова-

Существует несколько моделей, описывающих стили обучения. В частности это модели VARK; I.L.S. и M.B.T.I., Memletics, модель Д. Колбера. Эти модели были использованы нами при проведении эксперимента по подготовке учащихся к выполнению проектной деятельности. Мы посчитали, что предлагаемые тесты наилучшим образом удовлетворяют нашим требованиям, поскольку они демонстрируют учащимся, какой у них стиль обучения доминирует, позволяют сравнить себя с другими учащимися (что особенно важно при формировании групп в ходе выполнения проекта), а также представлены в виде таблиц и блок-схем, что позволяет зрительно оценить свои результаты. Одна из наиболее широко используемых моделей – это «Индекс стилей обучения» I.L.S., разработанная в 1980х Ричардом Фелдером и Линдой Сильверман. В соответствии с этой моделью выделяется четыре аспекта в стилях обучения.

тельских умений 256-ти учащихся языкового вуза и выявлены основные проблемы. На следующем этапе все учащимся были предложены тесты на определение стилия обучения, после чего они были разделены на семь групп: одна группа контрольная, остальные шесть экспериментальных групп объединяли студентов по стилям обучения, а именно, кинестетов, аудиалов, визуалов, вербалов, интравертов и логиков.

По результатам анализа тестов VARK, Memletics и ILS было выявлено, что у 90% учащихся предпочтение в обучении является мультимодальным, и лишь у 10% – умеренное предпочтение кинестетической стратегии обучения. Кроме того, 17% учащихся являются кинестетами, 30% – интровертами, 13% – визуалами, 10% – логиками, 28% – аудиалами и 2% – вербалами. В соответствии с выявленными закономерностями был разработан спецкурс, характер упражнений которого был не только направлен на формирование у учащихся исследовательских умений при подготовке к проектной деятельности, но и построен с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося.

Учащиеся контрольной группы (в отличие от учащихся экспериментальных групп) не проходили обучение по разработанному спецкурсу, им лишь предлагались отдельные тексты и упражнения. Промежуточный контроль осуществлялся после курса лекций и шести семинарских занятий (30 часов). Контроль показал, что уровень сформированности исследовательских умений у учащихся контрольной группы остался прежним. У студентов-визуалов и аудиалов уровень подготовленности вырос на 2%, у кинестетов – на 1,5, у логиков и интровертов – на 1, 75% по сравнению с контрольной группой.

На следующем этапе студенты экспериментальных групп произвольно разделились на четыре группы с целью выполнения итогового задания – подготовки проекта. В ходе подготовки проекта студентам был предложен тест Лэшли Конрада и Уорвика Бэста по модели Д. Колба. Результаты оказались следующие: наиболее удачные проекты, отвечающие всем требованиям, особенно требованиям к презентации материала, показала группа, в которой соотношение активистов, прагматиков, теоретиков и отражателей было следующим. Прагматики составили 8,2%, отражатели – 3,2%, теоретики – 1,4% и активисты – 1,2%. Помимо этого, в данной группе преобладали студенты-кинестеты. Таким образом, путем случайной выборки было установлено оптимальное соотношение учащихся в группе при выполнении проекта. Кроме того, по завершении спецкурса у данной группы

уровень сформированности исследовательских умений возрос на 1,5% по сравнению с остальными экспериментальными группами. В конт-рольной группе по завершении эксперимента уровень вырос всего на 0,6% по сравнению с исходным.

Поскольку мы считаем проведенный эксперимент успешным, данную методику можно рекомендовать не только для подготовки учащихся к выполнению проектов, но и к написанию выпускных квалификационных работ.

Библиографический список

1. Белых, С.Л. Управление исследовательской активностью ученика: метод. пособие / под ред. А.С. Обухова. – Ижевск, 2007.
2. Брызгалова, С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: моногр. – Калининград, 2004.
3. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск: ИЦПКПС, 2001.
4. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №№ 2, 3.
5. Збанацкая, А.Б. Личностные характеристики студентов ВУЗа как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2007.
6. Dunn, R. & Dunn, K. Teaching students through their individual learning styles: A practical approach. Reston, VA: Reston Publishing Company, 1978.
7. Байдашева, Э.М. Психологические условия развития индивидуального стиля учащихся в процессе обучения иностранному языку: дисс. ...канд. психол. наук. – Тамбов, 2009.
8. Sprenger, M. Differentiation through learning styles and memory. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.
9. Kolb, David (1984). Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
10. Lashley C., Best W. 12 Steps to Study Success. Thomson. – London, 2003.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 371

М.Л. Мухин, асп. АГПИ, г. Арзамас, Email: mzaykin@yandex.ru

О СОСТАВЛЯЮЩИХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОИСКА УЧИТЕЛЕЙ-НОВАТОРОВ

Анализируется феномен гуманизации образования, выявляются и описываются основные аспекты гуманистической направленности методического поиска учителей-новаторов, даются определения выделенным аспектам через существенные характеристики категории гуманизма, определяются конкретные составляющие каждого из выделенных аспектов.

Ключевые слова: учителя-новаторы, гуманизм, гуманистическая направленность образовательной деятельности, аспекты гуманистической направленности методического поиска учителей-новаторов, человековозвышение, человеководушевление, человекоформирование, человекоутверждение.

Педагогическое наследие каждого учителя-новатора богато различными формами и способами выражения гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса. В подписанном ими воззвании к педагогической общественности под названием «Педагогика сотрудничества» [1] предпринята попытка обобщенного и целостного их представления.

На передний план гуманизации школы новаторы выдвигают отношения между участниками учебно-воспитательного процесса: «главное, что нас объединяет, – перемена в отношениях с учениками. Именно отношения с учениками выходят сегодня на одно из первых мест [1, разд. 1].

Действительно, внимание учителя к ученикам, его отношения с детьми – это вопросы, которые до сих пор остро обсуждаются во всем мире, на международных педагогических симпозиумах и конгрессах.

Понимая, что в школу приходят не только ученики – существа, занятые учением, а личности, каждая из которых приносит в класс свой мир чувств и переживаний, ничем не отличающийся от мира учителя, новаторы исходят из того, что в этом смысле педагог и ребенок совершенно равны, они оба знают радость, страдание, стыд, страх, удовлетворение, чувство поражения и чувство победы. Они убеждены в том, что, сколько бы ни говорили о необходимости индивидуального подхода, учитель, перегруженный уроками и делами, не может осуществить его в полной мере. Проповедуемая ими педагогика вырабатывает такие приемы, при которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему, и никто не оскорбит ребенка даже подозрением в неспособности, все должны быть защищены в своем классе и в своей школе.

«Мы стараемся не задеть личность ребенка, не унижать его, указывая на недостатки и ошибки. Мы создаем в классе атмосферу труда и целеустремления, общей доброжелательности, и тем вовлекаем детей в труд. От этого они сами становятся умнее и добрее» [1, разд. 5].

Данный аспект гуманистической направленности образовательной деятельности учителей-новаторов можно условно назвать *отношенческим*. Он предполагает выстраивание (утверждение) *човековозвышающих* взаимоотношений между участниками образовательного процесса, благоприятствующих становлению личности школьника:

- субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися;
- учебного сотрудничества учителя с учащимися;
- взаимной поддержки, взаимопомощи учащимися друг друга;
- совместной заинтересованности учителя и родителей в успехах ученика;
- свободы выбора учащимися содержания обучения и методов его усвоения и т.п.

Центральной точкой своей педагогики, её своеобразной ахиллесовой пятой учителя-новаторы считают исключение из своих методов принуждения к учению: «Если внешних побуждений к учению почти нет, если способов к принуждению совсем нет, если нельзя рассчитывать на всеобщий интерес к предмету – и если мы реалисты, не хотим прятаться от действительности – то перед нами лишь один путь: мы должны вовлекать детей в общий труд учения, вызывая у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития» [1, разд. 1].

Именно по соображениям гуманности призывают они обходиться в обучении без принуждения, понимая, что средств

принуждения, фактически, уже не осталось в распоряжении учителя, за исключением тех педагогов, которые могут взять ребёнка криком, на испуг.

Действительно, практика убедительно показывает, что попытки принуждать детей без силы и возможности изматывают педагога, подрывают его веру в свои возможности, в разумность всего происходящего в школе. Поэтому, выдвигая на ведущие позиции принцип сотрудничества с учениками, их педагогика делает работу учителя хоть и напряжённой, но радостно напряжённой. При этом совесть учителя освобождается от тяжёлой необходимости постоянно завышать отметки, ставить тройки там, где знаний вовсе нет. Вместе с тем учителя-новаторы предупреждают, что учитель, «который ставит плохие отметки, а иногда и двойку за двойкой, который не умеет пользоваться похвалой, поощрением, нетерпелив в ожидании результатов, не верит в детей, – такой учитель крайне опасен для школы, он может навсегда отбить охоту ребёнка учиться» [1, разд. 6].

Имея за плечами солидный стаж педагогической работы, они уверовали в то, что и воля, и чувство долга укрепляются у учеников не призывами и усовещаниями, а тем, что они реально, каждодневно выполняют свой долг учения и испытывают от этого удовлетворение и радость. «Мы не говорим: «Надо, чтобы дети полюбили труд», мы не говорим: «Учитель должен приучать детей к труду», нет, ход мыслей обратный: если пользоваться педагогикой сотрудничества, то дети будут привыкать к труду и полюбят его, у них разовьётся чувство долга» [там же].

В своём опыте они убедились, что обучение в психологически комфортной обстановке снимает с учащихся и возбуждение, и беспокойство, и раздражительность, и вялость, и медлительность. Они убеждены также и в том, что все эти аномалии в поведении школьников в абсолютном своём большинстве не являются следствиями психической неполноценности детей, а годами вырабатываются в них как защитные реакции психики на многолетние неуспехи в учёбе и связанные с ними упрёки и наказания.

Не следует думать, призывают они, что коль скоро учитель лишается средств принуждения, он становится бессильным. Ведь есть всесильное педагогическое средство – детский коллектив, способный вовлечь в работу всех – не заставлять, не принуждать, а именно вовлечь.

Данный аспект гуманистической направленности образовательной деятельности учителей-новаторов можно условно назвать *эмоционально-мотивационным*. Он предполагает систематическое создание в учебно-воспитательном процессе *человековоодушевляющих* эмоциональных ситуаций, благоприятствующих учению и личностному росту;

- деловой атмосферы на уроке;
- психологического комфорта при выполнении учебных заданий (благоприятствующего общения, эмпатийного сопереживания);
- преодоления познавательной трудности;
- увлечённости учебным трудом и т.п.

Внешним признаком этого аспекта гуманистически-ориентированного обучения является то, что обучающиеся и обучающие ведут себя совершенно не "невротически" (термин А. Маслоу [2]), чувствуют себя психологически комфортно, и, прежде всего за счет своей интерпретации образования как приятного сотрудничества; за счет прекращения попыток казаться всезнающими и всемогущими, за счет присутствия духа свободы в общении; отсутствия авторитарности, вседозволенности, отказа рассматривать обучаемых и обучающихся как антагонистически настроенных друг к другу, за счет умения быть по-человечески простым, понятным, терпеливым и терпимым, за счет отсутствия беспокойства, тревожности, враждебности, агрессии, реакции на опасность и т.п.

Общей характеристикой методического творчества каждого учителя-новатора является неустанное стремление к ин-

теллектуальному развитию каждого ребёнка средствами учебного предмета и, прежде всего, его содержания; использование для этой цели каждой возможности учебной деятельности по его усвоению.

Умственное развитие, как известно, – это сложная динамическая система качественных и количественных изменений, которые происходят в психической деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта (в соответствии с общественно-историческими условиями, в которых он живет, и индивидуальными особенностями психики).

Ребят, которые вырастают в атмосфере активного познавательного поиска, организуемого новаторами, как правило, характеризуют так: все они умеют и любят думать, процедура думанья – ценность для них; все обладают дидактическими способностями: каждый может объяснить материал другому; все обладают организаторскими и коммуникативными способностями; все в той или иной степени ориентированы на людей; все способны к творчеству; все обладают чувством социальной ответственности.

Утверждая главный метод развития мышления – проблемный: мысль вызывается вопросом, учителя новаторы предупреждают о том, что у части учеников мысль настолько слаба, что она окончательно замирает при встрече даже с самой небольшой трудностью. Обычно школьные учителя бранят таких учеников за нежелание думать или оставляют их в покое – в покое, но без помощи. Гуманистический подход предполагает развитие даже самой малой способности к мышлению. Ни понуканиями, ни принуждением, ни индивидуальными дополнительными заданиями этого добиться нельзя, потому что на таких низких уровнях способностей и успешности «самолюбие играет решающую роль».

Дети быстро развиваются, когда они играют роль учителей. У С.Н. Лысенковой [3, с. 8] все ученики по очереди ведут класс, вслух комментируют работу. Как настоящие педагоги, учат второклассников старшие ребята у И.П. Волкова [4, с. 25]. Старшеклассники В.Ф. Шаталова [5, с. 136] постоянно проверяют тетради младшего класса. Он считает, что ученики должны помогать друг другу, но не следует практиковать выставление ими друг другу отметок.

Низкий уровень знаний сегодняшних школьников, в понимании учителей-новаторов, – всего только следствие, а причина – в несовершенстве давно уже себя изжившей методики обучения. Все дети, по их мнению, – все без исключения – способны успешно овладеть программой курса средней школы. «Освободить ребёнка от страха, сделать его свободным в своих решениях и поступках, вселить в него уверенность в свои силы, увидеть в нём полноценного и способного к творчеству человека – вот самый надёжный и благородный путь становления детских талантов. Все дети могут учиться успешно, если рядом с ними терпеливые и добрые учителя» [5, с. 101].

Данный аспект гуманизации образовательной деятельности учителей-новаторов назовём *ценностно-смысловым*. Он отражает *человекоформирующую* направленность деятельности по усвоению содержания и предполагает не только и не столько следование знаниевой образовательной парадигме, сколько ориентирование методического обеспечения на реализацию развивающих возможностей учебно-познавательной деятельности (развивающая парадигма):

- развитие умственных операций (умения думать);
- развитие качеств мышления (в особенности продуктивности);
- формирование творческой направленности личности и т.п.

Важным условием этого аспекта гуманистически-ориентированного обучения является преодоление умеренных трудностей, эмоционально-ценностные проявления, пережи-

вания участников образовательного процесса. Это способствует развитию способностей обучающегося, тогда как завышение трудностей приводит к подавлению творческих сил, к торможению интеллектуального развития, а в итоге к подавлению личности, что чревато нарушением дисциплины и другими отклонениями в поведении. Умеренная трудность индивидуальна, может оказаться как заниженной, так и завышенной для разных участников образовательного процесса.

Ещё одной общей чертой профессиональной деятельности учителей-новаторов, важной в плане характеристики их гуманистической направленности, является их стремление так организовать учебный процесс, чтобы не просто увлечь школьников учебным трудом, активизировать их познавательную деятельность, пусть даже на протяжении длительного времени, а обеспечить достижение детьми конечных результатов высокого уровня, то есть, придать этой деятельности продуктивную направленность.

«Когда ученик работает систематически. Каждый день, не надеясь на то, что его не вызовут и не спросят, он быстро развивается, он больше не педится в отстающих. Это так воодушевляет учеников всех возрастов – от младших до старших, – что дальнейшая работа в атмосфере успеха не представляет особого труда» [1, разд. 6].

Ещё В.А. Сухомлинский в этой связи писал: «...Для того, чтобы ребёнок успевал, хорошо учился, надо, чтобы он не отставал, учился хорошо. Но в этом кажущемся парадоксе и заключена вся сложность педагогического дела. Интерес к учению есть только там, где есть вдохновение, рождающееся от успеха» (цитируется по 1, разд.2). Гуманистическая ценность педагогических подходов учителей-новаторов в данном случае определяется тем, чтобы вселить в ребёнка полную уверенность в том, что он добьётся успеха в учебном труде, научить его учиться, не допускать, чтобы он отстал от других и заметил своё отставание.

В.Ф. Шаталов, например, использует для этих целей многократное повторение с включением трёх видов памяти – зрительной, слуховой и моторной. Это и приводит к тому, что хочет ученик или не хочет, он всё равно будет знать и уметь всё, что требуется; ему можно ставить отметки, можно и не ставить. Заметим, попутно, что его принцип открытых перспектив к улучшению отметок также способствует тому, чтобы ни один из его питомцев не считал себя неспособным к учению, и помогает расцвету потенциальных возможностей школьников.

И всё же, чтобы ученик чувствовал себя в школе хорошо, он должен быть убежден в том, что справляется со своим основным делом – учением – «не хуже остальных». И если ус-

воение учебного материала учащемуся не под силу, то ни «щадающие» тройки, ни возможность улучшения отметок не спасут его от горьких переживаний своей неполноценности, которые влекут за собой отрицательное отношение к школе, нежелание учиться. Вот почему доступность знаний является важнейшим психологическим условием гуманизации образовательной деятельности.

Главное же условие доступности учебного материала – его понимание. Процесс понимания, как известно, представляет собою сложную мыслительную деятельность по установлению новых содержательных связей между уже имеющимися знаниями и теми, которые подлежат усвоению. Благодаря этому новое становится понятным через уже известное. Сказанное со всей очевидностью означает, что важнейшее условие доступности для школьника программного материала – наличие у него исходного минимума знаний, на базе которых раскрывается их содержание. В свою очередь, реализация этого условия предполагает прочность закрепления изучаемого материала в долговременной памяти учащегося.

Именно поэтому пути идут учителя-новаторы, практикуя крупноблочное изучение учебного материала. В крупном блоке легче усваиваются логические связи, легче выделить ведущую мысль и показать её ученикам. Учитель получает возможность поставить перед детьми сложную, и потому интересную задачу: справимся с материалом десяти уроков за один урок? Изучение материала блоками освобождает ребёнка от страха перед трудностями: блок пройден, основная мысль схвачена – и ученик не боится, что он не поймёт её и отстанет. Он спокойно работает, уясняя детали и подробности [5].

Данный аспект гуманизации образовательной деятельности учителей-новаторов назовём *процессуально-технологическим*. Он предполагает такое построение образовательного процесса и соответствующего ему методического обеспечения, которое усиливает его *человекоутверждающую* сущность, вселяет веру ученика в свои силы, гарантирует успешность его учения, утверждение его человеческой самости, обеспечивая:

- наличный фонд знаний;
- понимание учебного материала;
- прочное запоминание учебного материала;
- успешность оперирования знаниями при решении задач и т.п.

Выделенные аспекты гуманистической направленности методической системы обучения школьников и их основные составляющие свойственны всем учителям-новаторам, но проявление каждого из них в творчестве любого педагога своеобразно по форме и различно по мере выраженности.

Библиографический список

1. Педагогика сотрудничества: Отчёт о встрече учителей-экспериментаторов / Учительская газета. – 1986. – 18 октября.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / перевод с англ. – СПб.: Евразия, 1999.
3. Лысенкова, С.Н. Методом опережающего обучения: Кн. для учителя: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1988.
4. Волков, И.П. Приобщение школьников к творчеству. – М.: Просвещение, 1982.
5. Шаталов, В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 371

М.Л. Мухин, асп. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru; М.И. Зайкин, д-р. пед. наук., проф. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: doktorzaykin@rambler.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ УСИЛЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ В ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Анализируется феномен гуманизации образования, выделяются предпосылки усиления гуманистических тенденций в отечественной образовательной практике второй половины двадцатого столетия, вскрывается их социальная предопределённость.

Ключевые слова: гуманизм, отечественное школьное образование, гуманистическая направленность образовательной деятельности, предпосылки усиления гуманистических тенденций.

Среди образовательных парадигм наиболее востребованной во второй половине XX – начале XXI вв. оказалась парадигма гуманистической педагогики. Так считает сегодня большинство отечественных учёных, общественных деятелей, педагогов-исследователей и практических работников образования. Утверждение такого сложного многоаспектного явления могло состояться лишь при наличии комплекса предпосылок, охватывающих различные сферы российской (и мировой) действительности второй половины XX века. В первом приближении можно говорить о трёх основных их группах, условно названных нами общенаучными, социально-политическими и социально-педагогическими. Ниже остановимся на третьей из этих групп.

Во-первых, феномен доминанты педагогики по отношению к другим сферам общественного сознания с особой силой начал проявляться в начале XX в. Так, Е. Лозинский уже в то время писал: «...все признаки, накопившиеся еще в конце XIX в., говорят за то, что настоящее столетие будет столетием «педагогическим», т. е., что вопросы о целесообразном воспитании ребенка, о радикальном оздоровлении материальных и духовных основ общества займут самое почетное место в ряду других проблем. Взоры и стремления всех направляются мало-помалу в эту сторону; на воспитание подрастающих поколений возлагаются лучшие надежды. Педагогическая мысль получает с каждым днем все более широкий размах, все более глубокий характер. Перед воспитанием открываются негданные доселе перспективы». Причем, по убеждению педагога, именно «дитя будет центром жизни и деятельности двадцатого столетия», все образование будет строиться «вокруг ребенка, он – это будущее», т. е. на гуманистических началах [1, с. 51-52].

Главную причину этого явления исследователи видят в «переходе российского общества из аграрного в индустриально-аграрное». Изменившаяся социально-экономическая ситуация потребовала адекватного изменения педагогической концепции, поскольку прежние подходы уже не удовлетворяли ни государство, ни общество. В педагогической среде сложилось устойчивое понимание того, что школа «не создает того идеалистического, истинно гуманитарного направления, которое, конечно, вправе ожидать и требовать от школы, как общество, так и сами учащиеся» [2, с. 135]. На повестку дня вставал вопрос о модернизации системы российского образования, в основу которой должна быть положена образовательная парадигма, базирующаяся на гуманистических ценностях.

Понятие гуманизма, генетически целостное и переосмысляющееся в рамках современной эпохи, требует духовной среды, в которой и может быть построена адекватная запросам общества система образования. Такой средой видится отечественная культура, интегрированная в общеевропейскую и мировую культуру, просвещение, возрождение духовного прошлого народа, формирование у граждан уважения, благоговения к этому прошлому.

Во-вторых, надо иметь в виду, что педагогическая мысль тоталитарного общества была скована не только идеологическими рамками коммунистического мировоззрения, но ещё и теми реальными действиями, которые предпринимались в сфере образования. Общеобразовательная школа, проектируемая изначально как трудовая, политехническая и единая, призванная дать каждому ребёнку одинаковое образование, на деле оказалась единообразной, всюду одинаковой как по содержанию обучения, так и по используемым методам и средствам обучающего и воспитательного воздействия на детей. В угоду решения общей для всех образовательной задачи, она нивелировала обучаемых, не учитывала в полной мере их индивидуально-психологические особенности, не обеспечива-

ла в должной мере развитие творческих способностей каждого ребёнка.

Осознание педагогической общественностью необходимости ухода от единообразия, разворота устройства школьного дела в сторону многообразия и вариативности, более отвечающих человеческой природе и запросам общества, стало проявляться уже в 60-е годы, но в полной мере оно произошло к середине 80-х годов. Именно в этот период начинают возникать инновационные образовательные учреждения: гимназии, лицеи, колледжи, профильные школы и др.

В-третьих, известные постановления ЦК ВКПб по школе, принятые в 30-е годы на первых порах сыграли положительную роль, стабилизировали и упорядочили практику образовательного процесса, придали ей большую организованность и эффективность. Лабораторно-бригадный метод обучения как разновидность Северо-Американского Дальтон-плана в условиях российской действительности признан несостоятельным. В школу вернулся испытанный временем урок с вполне утвердившейся структурой. Дело учителя теперь заключалось в том, чтобы наполнить эту испытанную временем форму обучения хорошим внутренним содержанием, используя для этого различные методы и приёмы обучения. Именно по этому пути на многие десятилетия и был направлен методический поиск учителей. Подчеркнём, что на момент принятия такое решение оно было своевременным и правильным. Однако в условиях тоталитарного общества ценность его постепенно была сведена на нет, и более того оно в результате оказалось тормозом на пути дальнейшего совершенствования методики школьного обучения. Ссылаясь на упомянутые постановления, на местах требовали неукоснительного соблюдения общей схемы проведения урока. Его структура «закостенела» и уже к 60-м годам перестала отвечать новым образовательным задачам. Чтобы постоянно активизировать познавательную деятельность каждого ученика класса и поддерживать высокую степень его самостоятельности на протяжении всего урока (а именно такие новые задачи ставились перед учителем), границы его этапов должны быть не жесткими, а мягкими, понимаемыми условно, а не абсолютно, временные рамки этапов – приближённо рекомендуемыми, а не раз и навсегда установленными. Одними из первых в полной мере это поняли липецкие учителя, опыт которых стал достоянием всей страны. Но теоретическое осмысление этого опыта настоящего так и не было осуществлено, его движущие механизмы остались не изученными, а первопричины – не установленными. Последствия партийных постановлений 30-х годов по школе сказывались и в последней четверти XX века, когда попытки учителей в реализации гуманистических тенденций привели к тому, чтобы не только «смягчить» построение традиционного урока, но и шире использовать уроки нетрадиционного типа, структура которых в большей мере позволяет осуществлять интеллектуальное развитие детей, вовлекать их в творческую учебную деятельность.

В-четвёртых, в эпоху «застоя» негативные явления, проникающие во все сферы жизни общества, сказались и на деятельности образовательных учреждений. К середине 70-х годов погоня за количественными достижениями, характерная как для промышленного и сельскохозяйственного производства, так и для процессов, происходящих в социальной сфере, в частности в образовании (ликвидация безграмотности, всеобщее среднее образование и т.п.), перешла и на качественные показатели результатов общественного труда. Пятилетка качества означала курс на ускоренное повышение качества работы всех отраслей народного хозяйства, деятельности всех учреждений и заведений. Благородная по сути задача, служившая целям повышения благосостояния людей и государства, в условиях недемократического общества, приказного,

«сверху» начинания, порой искажённо воспринималась, неправильно интерпретировалась, «любой ценой» выполнялось, а в отдельных случаях исполнялась «для галочки», а то и попросту саботировалась. Качество образовательной деятельности тоже подлежало повышению. Верхнюю границу успеваемости, её 100%-й рубеж отечественная школа достигла сравнительно легко. Учитель, «который не старается прикрасить плохие знания ребят хорошими отметками», стал вызывать раздражение у администрации школы, инспекторов и руководителей отделов образования [3].

Неуспевающих не стало вовсе, но совсем не потому, что их обучили или удалось усовершенствовать методическое обеспечение так, что детям с низкими учебными возможностями стало комфортно учиться, у них появились познавательные мотивы, открылись новые ресурсы к учебному познанию, а всего лишь потому, что стала руководством к действию неправильная установка на полную успеваемость. Свои действия учитель прикрывал правилом: «Три пишем, два в уме». В результате к началу 70-х годов в отечественной образовательной практике пыльным цветом расцвела «процентомания». Её негуманистический характер очевиден. Ребёнок прекрасно понимая, что не справляется даже с самыми простыми заданиями и получая за них заветные «тройки», постепенно теряет веру в свои силы и окончательно перестаёт заниматься – «тройку и так поставят. Школа «не просто остановилась, она всё глубже и глубже погружалась в трясину угодничества, лжи и приспособленчества» [4, с. 15]. Псевдогуманной можно назвать и деятельность педагога, который «из лучших побуждений» (двойка – травмирует психику ребёнка!) совершает свои неблагоприятные действия, он лукавит профессионально и лично, а самое главное, перестаёт искать те методические приёмы и средства, которые позволили бы обеспечить комфортность и результативность обучения каждого школьника.

Характеризуя проявившиеся в школьной практике перекосы, М.Н. Скаткин писал: «В жертву успеваемости приносятся потребности интересы, жизненные устремления, эмоциональная жизнь школьника, то есть те черты личности, которые могли бы стать источником её активности, наиболее сильно влияя на поведение» [5].

Со временем педагогическая общественность стала осознавать, что «завышение школьных отметок во имя пресловутого процента успеваемости наносит нравственный урон воспитанию школьника, его вере в честность и справедливость учителя. Порой (и не так уж редко) потеря веры и уважения к своему педагогу побуждает подростка распространять скептическое отношение и на педагогов «вообще», на взрослых «вообще». Не менее тяжело бездумное завышение отметок влияет и на нравственное кредо педагога, порождая безответственность, нерадивость, безразличие к делу, которому он служит, к воспитанию детей, их гражданскому становлению» [4].

Типично школьная проблема того времени: *ставить двойки или нет* требовала выверенного решения, которое вне гуманистической традиции не может быть найдено в принципе.

В-пятых, в теоретических педагогических работах второй половины XX века из поля зрения авторов стал выпадать центральный субъект образовательного процесса – ученик. В известной модели методической системы обучения, предложенной А.М. Пышкало [6, с. 4] в начале 70-х годов и поначалу и благосклонно воспринятой в педагогических кругах, в качестве основных компонентов представлены *цели, содержание,*

формы, методы и средства обучения. Эти компоненты подавались во взаимосвязи, взаимной обусловленности и взаимодействии друг с другом. Достаточно простая и внешне привлекательная педагогическая модель содержала в себе все необходимые атрибуты для организации обучения за исключением одного, но может быть самого главного – обучаемого, его личности со всем её богатством внутреннего мира, спецификой индивидуально-психологических характеристик, палитрой моральных и гражданских качеств. Что же может моделировать такая модель? Процесс обучения, вообще, вне зависимости от того, кого этот процесс обучает? Не здесь ли кроются те посылы, которые, словно «вода в песок», уводят педагогическую мысль в никуда, превращают дидактику в красивые рассуждения, лишённые глубинного смысла, о том, как нужно обучать?

Бездушная, мёртвая, схоластическая, казённая – такие эпитеты употребляли для характеристики педагогики многие авторы, но она дала богатые всходы, проросла всюду, где не понимают гуманистического начала педагогической деятельности. Чтобы написать педагогическое сочинение, уже вовсе не требовалось «живой» работы с детьми, непосредственного общения с миром детства, умения сочувствовать детям, сопереживать их удачам и победам, промахам и ошибкам, содействовать их устремлениям или соучаствовать с ними в каких-либо начинаниях. Куда проще, проанализировать написанные труды и предложить научно обоснованные в кавычках, а, по сути, – голословные рекомендации по улучшению педагогического процесса. Чрезмерное теоретизирование, привлечение тривиальной схематизации и поверхностного моделирования стало повальным увлечением пишущей «педагогической братии», а может быть даже и целью написания научной статьи или целого сочинения. Примером может быть пример, приведённый С. Соловейчиком, монографии известного теоретика воспитания члена-корреспондента АПН И.С. Марьенко, заведующего лабораторией нравственного воспитания «Нравственное становление личности школьника», изданной в 1985 г. «В этом исследовании, – пишет С. Соловейчик, – посвящённом нравственности, слово «совесть» встречается лишь один раз, да и то в цитате из К. Маркса. Нравственное становление – без совести! Без понятия о духе и духовности! Лишь в дурном сне такое увидишь. Всё вокруг требует: работать на совесть! Жить на совесть! «Правда» ввела рубрику «Живущие по совести». А для педагога, теоретика нравственного воспитания, этого понятия нет» [7]. Беда не в том, что вышла такая книга, а в том, что таким книгам несть числа, продолжает С. Соловейчик, и мы настолько привыкли к ним, что кажется, будто это и есть наука, будто лишь это и есть наука. На самом деле всё не так.

К середине 80-х годов стала остро ощущаться потребность в таких книгах и статьях, на страницах которых главным персонажем был бы ребёнок, сюжет развивался по канонам жизни детского сообщества, а языку была свойственна детская непосредственность и будоражащая ум острота ребячьей выдумки. Обращение к гуманистическим началам педагогического процесса становилось неизбежным. Но для того, чтобы оно свершилось, необходимы не слова или действия, а поступки или начинания, такие личности или коллективы, которые увлекли бы учительские массы своим примером, и повели за собой, стали катализатором процесса гуманизации школьного образования. Такими личностями стали, на наш взгляд, учителя-новаторы В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, И.П. Волков, С.Н. Лысенкова и др.

Библиографический список

1. Лозинский, Е. На заре педагогического века // Вестник воспитания. – 1902. – № 9.
2. Дудникова, О.Г. Гуманистическая направленность педагогического наследия А.Е. Кондратенкова: дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2006.
3. Корни и ветви липовых троек // Учительская газета. – 1986. – 11 декабря.

4. Шаталов, В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989.
5. Скаткин, М.Н. Педагогика и реформа // Учительская газета. – 1986. – 24 июня.
6. Средства обучения математике: сб. статей / сост. А.М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1980.
7. Соловейчик, С.Л. Принцип Амонашвили // Учительская газета. – 1986. – 4 декабря.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 37.017.98

Л.Б. Пезарева, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ ЛЮБВИ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

В статье раскрываются особенности реализации педагогики любви в личностно ориентированном взаимодействии учителя и учащихся, принципы и способы педагогической деятельности, организационно-педагогические условия, на основе которых предлагается программа подготовки учителя к проявлению педагогической любви к учащимся в личностно ориентированном взаимодействии начальной школы.

Ключевые слова: педагогика любви, педагогика счастья, личностно ориентированный подход, ситуации успеха, проявление заботы и требовательности, субъект-субъектное взаимодействие.

Актуальность статьи определяется тем, что личностно ориентированный подход применяется к специфической возрастной категории – младшим школьникам, имеющим существенные психофизиологические особенности, а с учетом происходящих современных социально-культурных изменений, которые связаны с особой открытостью учащихся общественным воздействиям и внутренней готовностью принятия их. Принципиально то, что в работе учителя начальных классов выделяется и раскрывается содержание такого специфического понятия, как «педагогическая любовь» к ученику, что необходимо в качестве энергетической поддержки в начале освоения новой для ребенка учебной деятельности. Важным является создание ситуаций счастья в процессе обучения, что имеет существенное значение для развития интереса и внутренней мотивации в обучении. Существенным является уточнение содержания развития личности – как носителя развития и как организующего начала в развитии, что обеспечивается раскрытием личности как общественно полезного субъекта и социально значимой индивидуальности.

Педагогическая практика [1; 2] показывает, что педагогические контакты, основанные на любви между взаимодействующими субъектами (поощряющем взгляде, похвале, внимании и т.д.), обладают реальной жизненной силой (воодушевление, вдохновение, оптимизм, вера в свои силы). Общеизвестно, что любовь – неотъемлемая составляющая человеческого существования. Но, несмотря на это, в реальной практике обучения и воспитания дети испытывают дефицит любви, что оказывает непосредственное влияние на качество и эффективность образовательного процесса. Несомненно то, что для младшего школьного возраста любовь учителя играет существенную роль, когда ребенок только входит в новую социальную общность, связанную с учебной деятельностью и дефицит внимания и заботы может сказаться на его дальнейшем развитии как личности.

Анализ специальной литературы [3; 4] позволяет выделить основные признаки личностно ориентированного взаимодействия, имеющие существенное значение для реализации педагогической любви учителя к ученикам:

1. Ученик становится центром педагогического процесса.
2. Основная цель педагогической деятельности – развитие личности обучаемого.
3. Педагогическая деятельность определяется субъект-субъектными взаимоотношениями учителя и учащихся.
4. Основной вид деятельности педагога – создание условий и оказание помощи для развития личности обучаемого.
5. Гуманистическая направленность обучения и воспитания для развития духовных и нравственных ценностей личности.

6. Ключевыми принципами для организации личностно ориентированного взаимодействия выступают принципы – субъектности, индивидуализации, сотрудничества, диалога и игры.

Для развития личности младших школьников следует учитывать особенности данной возрастной категории, она играет существенную роль для:

- формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приемов, навыков учебной работы, умения учиться;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм нравственного развития личности;
- развития навыков общения со сверстниками, установления дружеских связей;
- развития как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире;
- проявления задатков, склонностей, наклонностей и способностей, характеризующие его индивидуальность.

Важнейшие новообразования в этот период возникают во всех сферах психического развития, преобразуется интеллект, социальные отношения и в целом происходит формирование основ, которые определяют особенности будущей личности.

Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Общеизвестным фактом является то, что многое в личности закладывается с детства, и одну из решающих ролей в этом процессе играет первый учитель. Следовательно, личностно ориентированному взаимодействию в начальной школе присущи особенности, которые связаны с необходимостью дать специфический энергоинформационный заряд учащимся на новый вид деятельности и создать условия для развития внутренней мотивации к учению. В связи с этим предлагается реализация личностно ориентированного взаимодействия с учетом требований педагогики любви.

Для организации данного процесса следует учитывать следующие принципы педагогики любви [5]: принцип первичности любви; принцип взаимности; принцип миролюбия; принцип неосуждения; принцип оптимального сочетания собственных потребностей; принцип благоговения перед жизнью; принцип даяния; принцип согласования собственных интересов с интересами социума; принцип единения педагога и уча-

ников в процессе взаимодействия; принцип полезности; принцип единства требований и уважения; принцип доверия и презумпции доверия; принцип ответственности. Основной принцип первичности любви означает изначальность, первородность, энергетического проявления любви как основу любого поступка, любого действия, любого творческого процесса. В педагогике это означает организацию педагогического взаимодействия на основе дружелюбия и равноправного отношения. Для конкретного педагога это проявляется в установке на любовь к ученику, к собственной работе, к коллегам по работе, к окружающему миру.

При осуществлении личностно ориентированного взаимодействия на основе педагогики любви необходимо создать и поддерживать следующие условия:

- возвышение, признание уникальности, высокого достоинства и решающей роли личностей: учащихся, педагогов, сотрудников учебного учреждения; признание каждой из этих личностей, независимо от возраста, образования, должности, авторитета;

- абсолютный, категорический запрет посягательства на честь и достоинство личности, независимо от того, кто эта личность – круглый отличник или нет, авторитетный преподаватель или никому не знакомый технический работник;

- утверждение высокого нравственного, профессионального авторитета педагога, в том числе как старшего по возрасту;

- одухотворение целей образования, оптимальное сочетание личных интересов каждого педагога с высшими социальными целями и приобщение к этим целям каждого учащегося;

- создание благоприятной обстановки для образовательной деятельности, обеспечение ее необходимыми ресурсами и правовыми гарантиями, обеспечение морально-нравственного психологического климата в педагогическом и ученических коллективах.

Таким образом, применение педагогики любви в процессе личностно ориентированного взаимодействия для начальной школы требует учета индивидуальных возможностей обучаемых, учителя, а также постижение им содержания личностно ориентированного взаимодействия, которое мы рассматриваем как методическую подготовку и как работу учителя над собой.

С учетом рассмотренных теоретических положений разработана методика реализации педагогики любви. Педагогика любви раскрывается как компонент личностно ориентированного взаимодействия и характеризуется внутренней мотивацией и способностью учителя осуществлять положительное, бескорыстное энергоинформационное воздействие на психическое и духовное состояние и развитие учащегося. Это явление духовной культуры, которое определяет: во-первых – единение субъектов и объектов процесса жизнедеятельности и проявляется в чувствах: доброты, заботы, уважения, внимания, требовательности и ответственности; во-вторых – воспитание потребности любить самому, которое проявляется в способности проявлять ценностное отношение: к себе как общественно-полезному субъекту и социально значимой индивидуальности, другим людям – как равным и не использование их в качестве средства, деятельности – как созиданию, обществу – как служение, природе – основе жизни.

В качестве составного компонента педагогической любви мы выделяем педагогику счастья [6], которая определяется: во-первых – созданием ситуаций счастья в процессе педагогической деятельности через удовлетворение актуальных потребностей учащихся в самоактуализации (признания) и самореализации (успех), а также создание радостной, мажорной обстановки на уроке; во-вторых – формирование способности и возможности быть счастливым через развитие гармоничной системы потребностей: биологических, социальных и идеальных (познания, созидания, творчества, служения, единения) и ценностей: личности, здоровья, другие люди, семья, труд,

государство, природа, которые наполняют содержание смысла жизни в том, чтобы быть счастливым и полезным другим.

В методике основные способы словесных воздействий уточнены и объединены в три группы. Первая является субъект-субъектным, вторая – субъект-объектным по содержанию, но личностно ориентированным по форме, третья – субъект-объектное воздействие при безличностном подходе, которое недопустимо. Рекомендуемые словесные воздействия расширены и разделены для процессов воспитания и обучения. Так, при обучении применяются обоснование, указание, исследование, объяснение, просьба, предложение, утверждение, удивление, предупреждение, воодушевление, оценка, приглашение, направление; при воспитании – совет, распоряжение, наставление, решение, доверительная беседа, обсуждение, акцент на достоинствах, критика, симпатия, антипатия, проекция результата, убеждение, попытка встать на позицию обучаемого, обсуждение на равных, возложение полномочий, опека, акцент на личном успехе, акцент на результатах деятельности.

Приемы предъявления также уточнены, среди них следует выделить:

1. Реальность требований. Это правило побуждает педагога предъявлять требования, исходя из содержания выполняемых учениками учебных задач и учета их способностей.

2. Своевременность требований. Данное правило позволяет вести работу по предупреждению негативного поведения, вовремя реагировать на признаки девиантности и мелкие проступки.

3. Систематичность требований. Бессистемность и отсутствие связи в предъявлении различных требований к деятельности и поведению учеников со стороны учителя снижает эффективность воспитательных воздействий.

4. Аргументированность требований. Опираясь на это правило, учитель должен обеспечивать понимание содержания требований и внутреннего согласия с ними.

5. Последовательность в предъявлении требований. Это правило требует со стороны педагога сочетание требовательности к обучающимся в соответствии с приобретенным опытом, а также их индивидуальными способностями.

6. Предметность требований. Требования педагога должны иметь точный адрес, указывать на содержание предстоящих действий учеников, сроки выполнения задач, предполагаемые результаты, способы и приемы работы.

7. Справедливость требований. Данное правило заставляет педагога быть предельно внимательным к своим оценкам и обобщениям, соотносить их с кругом выполняемых учениками заданий и реальными результатами учебной деятельности.

8. Тактичность и доброжелательность в предъявлении требований. Форма предъявления требовательности должна учитывать индивидуальные особенности ученика, но в любом случае этика предъявления требований заставляет педагога быть доброжелательным и конструктивным.

9. Побудительность требований. Способствует «заражению» энергией на выполнение заданий и преодолению трудностей.

10. Преемственность требований со стороны педагога и родителей.

Целесообразными стилями взаимодействия определены: по форме принятия решений: патерналистский, парсилятивный, демократический; по удовлетворению интересов: сотрудничество и компромиссов.

Методика реализации педагогики любви включает программу подготовки учителя к личностно ориентированного взаимодействию с учащимися начальных классов, она раскрывается через поведенческое и рационалистическое направления. Так, поведенческое включает: мотивационное обеспечение, проявление педагогической любви, создание ситуаций счастья, гуманистическое поведение; рационалистическое включает: оценку условий, принятие решения, планирование,

организацию и руководство данным процессом. В подготовке выделены следующие основные способы взаимодействия: учебная работа, учебные ритуалы, учебная игра, учебные увлечения, учебные развлечения, достижение духовного единения и близости в учебной деятельности. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе предполагает также активное включение младших школьников и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством), в ходе которых закрепляются новые достижения ребенка и развиваются его задатки и склонности.

Проявление педагогической любви обеспечивается следующими направлениями:

1. Проявление любви к своему делу, глубокое знание предмета и способность организовывать его так, чтобы учащимся было интересно, доступно и полезно.

2. Любящий педагог проявляет: гуманистическое отношение к учащимся на уроке, справедливость, доброжелательность, терпимость, способность понимать ученика и умение нравственно себя вести по отношению к ученику (педагогическая этика).

3. Наряду с проявлением любви к ученику, следует учить ребенка любви к жизни, к познанию, к труду, к людям, к себе. Основной тип педагогической любви – созидательная, которая предполагает понимание, ответственность, принятие и самопринятие, любовь как заботу о безопасности, физическом, психическом и духовном благополучии, развитии индивидуальности ребенка в настоящем и будущем.

4. Создание условий для счастья на уроке. Для этого необходимо создавать ситуации успеха здесь и сейчас, для того чтобы каждый ученик был успешным, для этого рекомендуется:

- развитие в процессе учебной деятельности гармоничного сочетания биологических, социальных и идеальных потребностей (познания, созидания, творчества, единения и гуманистических ценностных ориентаций), для придания смысла быть счастливым и полезным другим людям;

- применение разнообразных форм подачи материала, чередование образных, логических и мнемонических способов изучения и запоминания;

- пооперационного усвоения и контроля, в котором каждая операция разбирается на некоторое число подопераций, которые усваиваются учащимися постепенно, по мере их усвоения проводится контроль и оценивание;

- планирование вариантных домашних заданий, выполнимых и посильных с учетом способностей;

- постепенное введение отметок, сочетание их с оценочными характеристиками, обеспечение улучшения результатов.

5. Гуманистическое поведение учителя определяется соблюдением требований этики и такта, исключением отрицательных эмоциональных проявлений, грубости и неуважительного отношения к учащимся. Основными методами поведения следует считать: личностно-органичный, ситуативно-адекватный и педагогически-целесообразный.

Личностно-органичный метод – реализуется, когда все действия учителя органично и естественно происходят из его

индивидуально-личностных качеств и морально-нравственных особенностей. Здесь заложена основа для познания педагогом самого себя, плюсов и минусов своей личности и свобода принятия решения о том, каким примером ему надлежит быть для учащихся.

Метод ситуативно-адекватного поведения характеризуется тем, что действия учителя, отдельные аспекты его поведения нельзя в полной мере планировать заранее и претворять на уроке, несмотря на то, что в данный момент происходит с классом. В большинстве случаев требуется вносить коррективы в запланированный ход урока с учетом вновь возникшей ситуации.

Метод педагогически целесообразного поведения реализует поставленные цели и задачи урока с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, конкретных условий и факторов, в которых проходит личностно ориентированное взаимодействие.

6. Творческий учитель обладает чувством юмора, интересно ведет уроки, много знает, он требователен, так как проявляет и свидетельствует свое доброжелательное и доверительное отношение к учащимся, но главное, что все должно быть в меру. Если педагог и дети улыбаются на уроке, значит, нет напряжения, значит, ученики не испытывают страха, не боятся преподавателя, они и преподаватель, в хорошем настроении, которое обеспечиваем успешную учебную деятельность.

7. Важнейшим из проявлений педагогической любви следует считать заботу, то есть активное и бескорыстное действие по отношению к другому, желание знать другого и сопереживать, давать все для его роста. Когда что-то действительно имеет для нас смысл, мы проявляем заботу. Любовь – это всегда забота, Э. Фромм отмечает: «любовь есть деятельная озабоченность, заинтересованность в жизни и благополучии того, кого мы любим». Озабоченность по отношению к любимому человеку вынуждает нас трудиться, улучшать его жизнь. Любят то, над чем трудятся, и трудятся над тем, что любят» [7]. Поэтому забота учителя выражается в непрерывной активности, направленной на благо своих учеников.

Таким образом, любовь педагога – это деятельное участие в жизни учащегося с целью усиления его личностных возможностей, забота, знание, понимание и принятие его уникальности и необходимости открытия и реализации его ценностной перспективы. Воспитание сочетает в себе любовь и строгость, доброжелательность и требовательность. Нельзя допускать крайности, во всем необходима мера. Следует особо отметить, что любить, способна только сильная личность, обладающая богатым внутренним миром, достаточной внутренней энергией и способная понимать, прощать и знающая направления и пути решения проблем развития личности. Следовательно, любовь – это важнейший педагогический ресурс. Особенность педагогической деятельности учителя, владеющего этим ресурсом такова, что он более целенаправленно, профессионально и компетентно способен создать условия для проявления самостоятельности и творческого саморазвития ученика.

Библиографический список

1. Азаров, Ю.П. Дидактика общечеловеческих ценностей, педагогика любви и свободы // Педагогический вестник. – 1996. – № 2.
 2. Бим-Бад, Б.М. Любовь – категория антропологии и педагогики. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://bim-bad.ru>.
 3. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 2006.
 4. Вершинина, Л.В. Личностно ориентированное обучение младших школьников. – Кострома, 2000.
 5. Джексон, А. Десять секретов Любви. – М.: «Гелиос», 2003.
 6. Щуркова, Н.Е. Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
 7. Фромм, Э. Искусство любить. – СПб.: Изд. дом «Азбука-классика», 2007.
- Статья поступила в редакцию 29.09.10

УДК 159.99:33

И.О. Гальцов, ст. преп. НОУ ВПО «Томский институт бизнеса», асп. ТГПУ, г. Томск, E-mail: Galitsov@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК АКМЕ-ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

В данной статье рассматриваются теоретические основания использования музыкальной деятельности в развитии творческой активности будущих предпринимателей. Автор позиционирует музыкальное воздействие в процессе профессиональной подготовки как акме-фактор формирования и развития инновационно-предпринимательской компетенции выпускников вуза.

Ключевые слова: предпринимательство, акмеология, компетентность, инновационность, креативность.

В последние 10 лет в России наблюдаются самые высокие темпы экономического развития, начиная с послевоенных лет. В результате наблюдается отказ от функционирования гигантских предприятий и переход к становлению малого бизнеса, обладающего большой мобильностью. Как следствие – на рынке труда происходит инфляция квалификаций: примерно 40% населения в 90-х годах сменило профессию. Поэтому в современных условиях реально защищенным в социальном отношении может быть лишь высокопрофессионально подготовленный человек, способный вносить в свою работу что-то новое, продуктивное. Неподготовленность молодежи к рыночным отношениям приводит к тому, что выпускники вузов испытывают трудности при взаимодействии с рынком труда, так как имеют склонность к пассивному, выжидательному отношению к действительности при наличии высоких амбиций, потребностей. На практике наличие узкопрофессиональных установок и традиционных стереотипов профессионального мышления субъектов образовательного процесса мешают выпускникам быть креативным и гибкими в быстро меняющихся условиях экономики и труда.

Совершенно очевидно, что по мере становления общества и экономики знаний главным ресурсом становится человеческий капитал. Предпринимательство как сфера профессиональной деятельности для России является новой. В 90-е года появилось большое количество предпринимателей, которые действовали на основе импровизации, связей, наличия дефицита какого-то продукта в отдельно взятом регионе. Однако, структура рынка, требования, предъявляемые к товару или услугам, изменились. Сектор малого и среднего бизнеса российской экономики кардинально изменился, и в настоящее время все чаще говорят о предпринимательстве как о профессиональном мастерстве, как рационально организованной систематической и целенаправленной деятельности. Наступил период высококвалифицированных предпринимателей, ответственных перед обществом и государством. Данное положение дел служит посылом высшей школе и науке, в том числе и в деле профессиональной подготовки предпринимателя в стенах высших образовательных учреждений. Эта задача требует модернизации всей системы образования и совершенно иного отношения к человеческим ресурсам. Для того чтобы выпускники вузов были конкурентоспособными, необходимо изменить психологию людей, стремящихся стать предпринимателями, сформировать ценности саморазвития, творчества, разумного риска как основы формирования экономики нового инновационного типа. Без четкой ориентации в сфере предпринимательства успешная социализация сегодня невозможна. Поэтому ни население, ни система образования оказались не готовы в короткие сроки перестроиться.

Исторически в России не сформирована структура подготовки предпринимателей. Связано это было с господствующей после революции негативной оценки любых попыток предпринимательства. В нашей стране изначально формировалось мнение о том, что предпринимательство – это теневой путь развития экономики и поэтому участие в ней несколько

безнравственно. В 90-е годы, когда ситуация стала меняться за счет стихийно работающих предпринимателей, образовательный рынок ответил на такой запрос общества тем, что стали появляться отдельные дисциплины, посвященные предпринимательской деятельности, в первую очередь, в сфере подготовки специалистов менеджмента и экономики. Однако действительность показывает, что успехи любой отрасли хозяйства, производства или науки зависят от способности "продвинуть" свой товар на рынке товаров и услуг. В настоящее время сложилось два варианта решения проблемы. В первом случае выделяется категория людей, имеющих личностные и профессиональные качества, необходимые для реализации товара или услуг на рынке. Сторонники данного подхода считают, что предприниматель не должен быть специалистом по товару, а должен быть специалистом по существующему рынку товаров и услуг. Такой взгляд критикуется сторонниками другого подхода, утверждающего, что в этом случае предприниматель не может качественно продать товар, т.к. не может адекватно представить его на рынке. В таком контексте возникает потребность в развитии предпринимательских качеств и функций специалистов во всех отраслях народного хозяйства, которые в настоящее время потеряли статус обособленных организационно-экономических структур. Кроме этого, сторонники предпринимателей, являясь посредниками, не учитывают специфику данного сегмента рынка, его производителей и покупателей. Они смогут, конечно, со временем понять эту специфику, однако, на это уйдет время, что может снизить конкурентоспособность товара. Появляется задача подготовки будущего предпринимателя, независимого от профессии, получаемой личностью в профессиональной школе. Поэтому эффективным, на наш взгляд, является формирование предпринимательской компетентности у студентов разнопрофильных специальностей.

Сегодня в этом плане уже происходят изменения на всех уровнях образования. В Федеральном образовательном стандарте обозначена предпринимательская подготовка учащихся средних общеобразовательных школ, целью которой является ознакомление учащихся с предпринимательской деятельностью, формирование первоначальных знаний и умений. Проблемам предпринимательской подготовки учащихся посвящены работы Н.Г. Алексеева, В.А. Березиной, А.К. Бруднова, В.В. Быкова, С.И. Вершинина, Н.И. Городецкой, Ю.В. Громыко, С.И. Зверева, И.А. Сасовой, В.Д. Симоненко, А.В. Леонтьева, А.С. Потапова, В.З. Черняк и др. [1]. Такой же подход заложен сегодня в макете нового стандарта среднего профессионального образования, также ориентированного на достижение выпускниками учреждений среднего профессионального образования (СПО) общих и профессиональных компетенций. Проблемой формирования компетентности в сфере предпринимательства занимались М.И. Мелихова, Т.В. Обухова, И.В. Тетеревкова, И.А. Федорова и др. (высшее профессиональное образование). Психологические аспекты подготовки к предпринимательской деятельности рассматривались Д.С.

Амиряном, Л.Д. Бурцевой, Е.В. Дьячковой, О.Д. Приваловой, Л.Ю. Шураевой и др. [2]

Таким образом, задача формирования предпринимательской компетентности ставится на всех уровнях образовательной системы России. Однако решение этой задачи требует модернизации всей традиционной системы образования, т.к. существующая система образования перестала отвечать запросам времени.

В официальных документах и в работах исследователей проблемы модернизации образования компетентностный подход рассматривается как один из концептуальных принципов, определяющих методологию обновления современного образования. В отечественной педагогике и психологии анализ содержания компетентностного подхода в образовании содержится в работах В.И. Байденко, Г.И. Ибрагимов, В.А. Кальнеи, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова и др. Что касается теоретических предпосылок его разработки, то они заложены в работах В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, П.М.Эрдниева, И.С. Якиманской, И.А. Зимней. В настоящее время не выработано единого понимания компетентности, нет единого определения, подразумевающего базовые навыки, ключевые квалификации выпускника вуза. Компетентностный подход в этом случае позволяет определить содержание образования по меркам задач профессиональной деятельности. Современная парадигма образования предполагает обеспечение выпускника не суммой знаний, а набором ключевых компетенций, позволяющих мобильно адаптироваться в динамично меняющихся социально-экономических условиях и применять свои знания при создании конкурентоспособной продукции.

Необходимо учитывать, что меняются и сами студенты. В высшие учебные заведения поступает способная и энергичная молодежь, появилась и обширная категория честолюбивых специалистов старших возрастов, заинтересованных в получении дополнительных знаний и образования в области менеджмента и предпринимательства. Таким образом, изменения, начинающиеся в высшем образовании, обусловлены с одной стороны требованиями экономики и государства, новыми социокультурными и экономическими условиями, а с другой стороны, невозможностью современной способной молодежи обучаться по устаревшим стандартам и технологиям.

Поэтому в последние годы расширяется поиск оптимальных, наиболее эффективных способов обучения, влияющих на качество образования: создаются новые педагогические технологии, актуализируются уже известные. Каждое учебное заведение высшего профессионального образования имеет право на разработку собственной модели профессиональной подготовки. Особенно это справедливо в отношении негосударственного сектора системы высшего образования. Негосударственные образовательные учреждения обладают достаточно высокой степенью свободы в развитии образовательной концепции и технологии, в выборе как перечня учебных дисциплин регионального компонента, так и способов и средств формирования компетенций студентов.

Институт, направленный на подготовку предпринимателей, будущих бизнесменов должен отталкиваться в определении образовательных ориентиров от понятия компетенции и компетентности, выделяя кроме узкопрофессиональных компетенций, предпринимательскую компетентность как основу успешной профессиональной карьеры в любой сфере. Томский институт бизнеса строит образовательную траекторию развития студентов именно с учетом данного факта. Личностно-ориентированный подход предполагает отношение к студентам как к активным участникам процесса оказания образовательных услуг. Студент становится субъектом обучения, приобретает активное, самостоятельное начало. В современных условиях при решении задач повышения уровня профессиональной подготовки особое внимание уделяется интеллектуальному, нравственному, культурному развитию, профес-

сиональному росту и творческой самостоятельности будущего специалиста. В реализации обозначенных задач ведущую роль играет новая междисциплинарная область знаний в системе наук о человеке – акмеология. Предмет данной науки – закономерности развития и саморазвития зрелого человека, развития творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности [3].

«Сущность акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый» [4]. Акмеология образования, в свою очередь, исследует условия достижения высокого качества образовательных систем и развития субъектов образовательного процесса (В. Н. Максимова). Н.В. Козлова, определяя образовательный потенциал акмеологии, наряду с другими возможностями и проблемами выделяет задачу определения акмеологических инвариантов профессионализма, предоставляющих возможность изыскивать резервы инновационно-творческого уровня. Детерминантами качественных изменений на ее взгляд, выступают акме-условия – значимые обстоятельства, от которых зависит прогрессивное поступательное личностно-профессиональное становление, и акме-факторы – характеристики состояния многомерного мира, определяющие обновление, преобразование человека [5].

Томский институт бизнеса на протяжении 10 лет совершенствует образовательную деятельность с целью создания акме-условий для формирования инновационно-предпринимательских компетенций выпускников своего вуза.

В.В. Демидов на основе анализа подходов к проблеме отечественных и зарубежных исследователей определяет следующие требования к выпускникам современного вуза в области предпринимательства:

1. Компетентность – определяет ориентацию на высокие профессиональные стандарты и эталоны, мотивированность на предпринимательскую деятельность, умение принимать решения в нестандартных ситуациях и использовать технологии из других профессий, потребность к обновлению знаний и готовность к переменам видов деятельности, творческое и одновременно рациональное отношение к работе, ответственность при принятии решений.

2. Предпринимчивость – данное требование предполагает инициативность в работе, мобильность, умение адекватно реагировать на изменение ситуации, подстраиваться (адаптироваться) под нее, склонность к риску.

3. Целеустремленность – данное требование исходит из необходимости всегда доводить начатое дело до конца, строго организовывать работу через четкую постановку конкретных задач, самостоятельно планировать и контролировать ход работ.

4. Коммуникативность – определяет способности быстро устанавливать деловые контакты, осуществлять бесконфликтное общение, работать в различных коллективах и управлять ими.

5. Экономическая грамотность – предполагает знание и умение применять в нестандартных ситуациях различные экономические теории.

6. Юридическая грамотность – предполагает серьезную юридическую подготовку будущего предпринимателя. Юридическая грамотность является регулятивом поведения и характера принимаемых решений в рамках действующего законодательства, норм и традиций, сложившихся в конкретной сфере деятельности.

7. Информационно-коммуникационная грамотность – умение использовать новые информационные технологии, то

есть важно уметь применять информационные технологии для решения профессиональных задач.

8. Бизнес-проектирование – умения проектировать и конструировать профессиональную деятельность. Эти умения определяют эффективность работы предпринимателя, стратегическую направленность всей его деятельности.

Под инновационно–предпринимательскими компетенциями мы понимаем такие индивидуально-психологические свойства личности, как настроенность на успешную творческую деятельность в определенной сфере бизнеса. Они не сводятся к приобретению знаний, умений и навыков, а проявляются в желании создавать и развивать свой бизнес в различных областях народного хозяйства.

Анализ всех приведенных понятий и подходов к пониманию профессионализма, компетенций, акмеологического развития личности показывает, что все они, так или иначе, объединяются вокруг понятия творческой активности, творческой готовности, творческой продуктивности будущего специалиста. Таким образом, имеются все предпосылки для выделения творческой продуктивности в отдельную инновационно-предпринимательскую компетенцию. В предложенной В.В. Демидовым классификации предпринимательских компетенций творческая продуктивность лежит в основе таких компетенций как компетентность, предприимчивость, коммуникативность, умение использовать новые информационные технологии, умение проектировать и конструировать профессиональную деятельность [2], а акмеология вытекает из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности и предназначения человека [5].

Творчество в широком интегративном смысле как единица процесса и продукт уровня мышления и типа личности, способностей, деятельности (Е.Е. Бухтеева, Г.И. Давыдова, О.И. Кравец) является итогом развития способности индивида к полноценной реализации личностных способностей в условиях быстро меняющегося мира [6].

В этой связи важным является вопрос о латерализации творческих способностей. В исследованиях В.Г. Геодакяна утверждается, что латерализация творческих способностей возможна в обоих полушариях [7]. Решение творческих задач достигается совместной деятельностью обоих полушарий при хорошо выраженном фокусе активности в задних отделах правого полушария. Н.Н. Даниловой представлена информация, что при решении вербальных и невербальных задач фокус межполушарной активности определяется способом анализа информации [8]. Если задание требует сукцессивного метода, то фокус межполушарной активности возникает в передних областях левого полушария; при выполнении симультанных задач он локализуется в задних зонах правого полушария. В.С. Ротенберг, выделяя стратегии переработки информации, выделил правополушарное и левополушарное мышление. Левополушарный тип мышления из всех информационных элементов создает однозначный контекст: из всех бесчисленных связей выбирает лишь некоторые наиболее существенные для данной конкретной задачи. На иных принципах основана стратегия правополушарного типа мышления. Правое полушарие создает многозначный контекст, благодаря одновременному схватыванию практически всех признаков и связей одного или многих явлений, отдельные свойства, грани образов взаимодействуют друг с другом сразу в нескольких смысловых плоскостях, что и создает эффект многозначности [9].

Педагогически значимыми условиями являются различные ситуации развития творчества и реализации в них системы психолого-педагогических воздействий. Они развиваются как спонтанно, так и целенаправленно в виде соответствующих компонентов вузовского образования. Очевидным является, что для развития творческой продуктивности в контексте инновационно-предпринимательской компетенции необходи-

мо включать такую деятельность, которая будет воздействовать не только на логические, вербальные структуры мозга, но и на правое полушарие, как основу создания многозначности контекста решаемой задачи. А именно это и требуется при инновационно-предпринимательском подходе к решению многочисленных задач.

В томском институте бизнеса для развития творческой продуктивности в ходе проведения бизнес-тренингов используется музыкальное творчество. Под музыкальной деятельностью понимается как активное музицирование, так и восприятие музыкальной информации [10]. Восприятие музыки имеет биологическую природу и опосредовано специфической функциональной организацией головного мозга. Учёным совершенно ясно, что различные аспекты переработки музыкальной информации связаны с деятельностью многочисленных мозговых структур, одни из которых обеспечивают восприятие музыки (например, понимание мелодии), а другие опосредуют развитие эмоциональных реакций. Музыкальная деятельность представляет собой функциональную систему, состоящую из множества звеньев, поскольку нет специализированного "центра музыки". В переработке музыкальной информации участвуют многочисленные области, рассредоточенные по всему мозгу, в том числе и те, что обычно задействованы в других формах познавательной деятельности. Размеры активных зон варьируются в зависимости от индивидуального опыта и музыкальной подготовки человека. Однако существует специализация полушарий в обеспечении музыкальной деятельности. Правое полушарие отвечает за мелодичные аспекты, анализ высоты тонов, длительность интервалов, интенсивность, тембр; левое – за восприятие ритма и "профессиональный" анализ музыки. Музыкальные занятия стимулируют развитие ряда структур мозга, при этом наряду с развитием зон мозга, отвечающих за анализ музыкальной информации, наблюдается развитие и тех отделов, которые у людей, не занимающихся музыкальной деятельностью, участия не принимают.

Влияние музыки на когнитивные процессы личности в основном изучаются в рамках различных психологических школ и направлений. Специалистов интересуют проблемы восприятия музыки, когнитивные и эмоциональные процессы при исполнении музыки, музыкальные способности и их развитие, музыкальные особенности разных возрастных категорий, психоакустика, затрагиваются нейрофизиологические и нейропсихологические проблемы.

Музыка как внешняя причина внутренних психологических переживаний оказывается «каналом связи между внутренним миром личности и духовным опытом человечества. Во время звучания музыка как бы «погружается» в личность, и все психологические события разворачиваются именно там, во внутреннем мире человека... Именно здесь кроется механизм восприятия музыки как откровения. Самое истинное, самое сокровенное привносится в человека словно извне. Душа раскрывается, принимая духовный опыт, принадлежащий другим людям, человечеству. Такова самая ценная форма общения через искусство». Положительные эмоции при музыкальном прослушивании, «художественное наслаждение», по мнению Л.С. Выготского, не есть чистая рецепция, но требует высочайшей деятельности психики. Таким образом, музыка способна вызывать многочисленные телесные и двигательные реакции в человеческом организме. Умело используя этот механизм, можно гармонизировать и стабилизировать эмоциональную сферу человека, что в свою очередь создаст благоприятные условия для эффективной интеллектуальной деятельности.

Воздействие музыки на психику человека обусловлено тем, что она представляет собой камертон, в котором музыка находит отклик во всех уголках сознания – ощущений, энергии, эмоций и чувств, образов, символов, знаков. Личность не только позиционирует себя как носителя социальной культу-

ры в музыке, но и является активным коммуникатором в диалогическом взаимодействии «личность-музыка». Степень когнитивной сложности этого взаимодействия в большей степени зависит от общей интеллектуальной, эмоциональной и духовной культуры личности. Музыка является интегративным методом, акме-фактором, воздействующим на интеллектуальную, духовную, социальную и физическую сферы человека. Знание объективных музыкальных параметров (лад, темп, тембр и др.) позволяет эффективно моделировать состояние сознания личности и группы, снизить неопределенность в процессах музыкального восприятия (эмоционально-эстетических реакций слушателей) и улучшить эффективность музыкотерапии. Интрасубъективный (выявление индивидуальных закономерностей музыкального воздействия) и интерсубъективный (учет реакций других слушателей, знание их типологических особенностей) подходы к прогнозированию эмоционально-эстетических реакций слушателей высту-

пают как взаимодополняющие. Существуют универсальные закономерности музыкального восприятия, инвариантные к какому-либо индивидуальным или типологическим особенностям слушателей. Они проявляются как типические на уровне ощущений, эмоций, образов и символов [11].

Влияние музыки на клеточном уровне позволяет говорить о глубинном воздействии на мозговые структуры и на весь организм человека. Поэтому музыкальное образование поможет обеспечить более эффективные каналы связи с телесной сферой человека, с различными уровнями его сознания [12].

В заключении можно констатировать, что существуют теоретические основания использования музыкальной деятельности в развитии творческой продуктивности как инновационно-предпринимательской компетенции выпускников вуза, исходя из которых, и строит инновационную образовательную деятельность Томский институт бизнеса, ориентированный на акмеологическую парадигму образования.

Библиографический список

1. Матвеева, Т.М. Педагогические условия формирования предпринимательской компетентности у учащихся старших классов на основе метода проектов: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
2. Демидов, В.В. Формирование компетентности студентов вуза в сфере предпринимательства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
3. Костицина, Н.М. Акмеологические аспекты профессионально-педагогической подготовки специалиста по физической культуре и спорту: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
4. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: РАУ, 1993.
5. Козлова, Н.В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2008.
6. Бухтеева, Е.Е. Применение инновационных технологий в образовательном процессе вуза / Е.Е. Бухтеева, Г.И. Давыдова, О.И. Кравец // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 11.
7. Геодакян, В.Г. Эволюционная логика функциональной асимметрии мозга [Э/п]. – Режим доступа: [www URL: http://www.gordon.ru](http://www.gordon.ru)
8. Данилова, Н.Н. Психофизиология: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002.
9. Ротенберг, В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / под ред. Б.С. Мейлаха. – Л.: Наука, 1982.
10. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия – взаимодействие с основными психологическими школами и направлениями // Музыкальная психология и психотерапия. – 2010. – № 1; № 2.
11. Козлов, В.В. Психология дыхания, музыки, движения: монография. – М., 2009.
12. Джинджихашвили, Н.Я. К вопросу о психической необходимости искусства // Бессознательное: природа, функции, методы исследования: в 4 т. – Тбилиси, 1978.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 316.62

М.А. Беляева, канд. пед. наук, доц. кафедры истории и теории социальной работы Института социального образования УрГПУ, г. Екатеринбург E-mail: marysia@e343.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье проводится анализ не устоявшегося пока в отечественной литературе понятия «репродуктивная культура», осуществляется попытка целостного описания данного феномена в виде модели, включающей ментальный, пронатальный и антинатальный блоки; раскрываются их внутренняя структура (ценностно-нормативный, когнитивно-праксеологический и материально-вещественный компоненты), содержание и взаимосвязь.

Ключевые слова: репродуктивная культура, репродуктивное поведение, содержательная модель репродуктивной культуры, ментальный блок, пронатальный и антинатальный блоки.

Понятие «репродуктивная культура» еще не устоялось в науке, а сама репродуктивная культура пока не заняла своего достойного места в системе культуры, поэтому существует потребность научного обоснования ее содержания.

В данной статье поставлена задача разработки и описания содержания культуры репродуктивного поведения на основе метода моделирования. Моделирование – это метод научного исследования объектов любой природы путем переноса знаний, полученных в процессе построения и изучения модели, на оригинал. Видов моделей достаточно много, но в данной статье мы представляем модель культуры репродуктивного поведения как информационно-знаковый аналог объекта исследования, позволяющий представить в достаточно наглядной форме ее содержание, недоступное в своей целостности непосредственному восприятию.

На наш взгляд, репродуктивная культура складывается из ценностей, норм, знаний, умений, и материальных средств, регулирующих репродуктивное поведение человека, которое мы рассматриваем как совокупность действий и отношений, направленных на регуляцию индивидом собственной фертильности с целью удовлетворения потребности в детях или их отсутствии в рамках имеющихся биологических и социальных возможностей [1, с. 257]. Репродуктивная культура определяет репродуктивный сценарий индивида, его выбор числа и сроков рождения детей, предпочтение тех или иных видов и способов контрацепции, отношение к собственным репродуктивным возможностям, их разумное использование на благо собственной самореализации и благополучия общества. Следует заметить также, что понятия «репродуктивная

культура» и «культура репродуктивного поведения» мы употребляем как тождественные по своему значению.

В своем содержании культура репродуктивного поведения демонстрирует дуализм пронатальной (продетной) и антинатальной (антидетной) составляющих, которые сосуществуют согласно диалектическому закону единства и борьбы противоположностей. Пронатальная составляющая объединяет все усилия направленные на рождение детей: подготовка к зачатию, беременность, роды, лактация. Антинатальная составляющая направлена на противодействие собственной фертильности, ее «блокирование», с целью поддержания обратной или необратимой инфертильности, т.е. бесплодия. В конкретный момент жизни каждый половозрелый индивид репродуктивного возраста сознательно или стихийно реализует либо ту, либо другую составляющую культуры репродуктивного поведения.

Пронатальную и антинатальную составляющие (блоки) культуры репродуктивного поведения мы рассматриваем как операционально-технологические комплексы, т.е. совокупность знаний, умений, материальных средств, основанных на достижениях современной науки и реализуемых индивидом в рамках определенного алгоритма самостоятельно или с привлечением медицинских, психологических, социально-педагогических услуг.

Объединяющим началом этих противоположных по своим целям составляющих репродуктивной культуры является общий блок, который мы назвали – **ментальным** (рис. 1).

«Менталитет, ментальность (от позднелат. *mentalis* – умственный), образ мыслей, совокупность умственных навыков, духовных установок и культурных традиций, присущих отдельному человеку или человеческой общности» [2, с. 140]. Данное определение подчеркивает, что тот или иной менталитет актуален для социокультурной реальности конкретного общества. В нашем случае мы моделируем содержание культуры репродуктивного поведения, исходя из современных российских условий.

Рис. 1: Содержательные блоки репродуктивной культуры



Ментальный блок занимает центральную позицию и выполняет функцию ядра, включающего ценности, нормы, специальные знания и умения, определяющие отношение индивида к собственной фертильности, его *репродуктивное самоопределение*, выбор тех или иных *репродуктивных стратегий*¹. Следует отметить, что мы базируемся на понимании ценностей как основной характеристики любой культуры, указывающей на значимость тех или иных явлений и фактов и определяющей форму отношения субъекта (отдельной личности или социальной общности) к своему бытию, реальным

условиям жизнедеятельности через выражение определенных смыслов и значений его поведения и деятельности [3, с. 231].

Среди существующих классификаций ценностей мы опираемся на разделение ценностей по сфере их функционирования: на витальные, социальные и нравственные; и полагаем, что **в основе репродуктивной культуры лежат следующие ценности, входящие в ее ядро: витальные – жизнь, здоровье, безопасность; социальные – семья, дети, родительство, свобода; нравственные – чувство любви, долга и ответственности перед природой, обществом и самим собой.**

С этих позиций, репродуктивное поведение, будучи биосоциальным феноменом, на наш взгляд, регулируется, с одной стороны, медико-биологическими нормами, которые обусловлены физиологическими возможностями организма и медицинскими технологиями их коррекции, а с другой, социальными (правовыми, этнографическими, этическими), которые складываются в конкретном социокультурном контексте. Норма – «...категория, отражающая законы и стандарты социального бытия людей» [4, с. 237], «...правила, которыми определяются ожидания общества в отношении действий индивидов в определенных обстоятельствах» [5, с. 266].

А.И. Антонов, В.М. Медков используют понятие «репродуктивные нормы», понимая под ним «...детерминированные общественным бытием принципы и образцы одобряемого поведения, относящегося к рождению определенного числа детей, и принятые в тех социальных группах, к которым принадлежит или хотел бы принадлежать индивид. Репродуктивные нормы, как и любые другие социокультурные нормы, усваиваются личностью в качестве средств ориентации поведения и образуют основу внутреннего контроля, обеспечивающего согласованность разного рода действий и поступков, имеющих отношение к рождению определенного числа детей» [6, с. 214].

В данной трактовке репродуктивные нормы рассматриваются главным образом как регулятор числа детей. На наш взгляд, полномочия репродуктивных норм значительно шире, они затрагивают вопросы подготовки к рождению детей, образа жизни в ходе беременности, организации родовспоможения, отношения к лактации и альтернативным способам вскармливания детей младенческого возраста, а также допустимость использования мер вспомогательной репродукции в связи с бесплодием и т.д. Кроме того, репродуктивные нормы призваны регулировать и антинатальную составляющую репродуктивного поведения, т.е. допустимость сознательного контроля фертильности, выбора средств контрацепции, применения абортов и др.

По своему генезу репродуктивные нормы – это не отдельное образование как, например, представление об идеальном, желаемом, планируемом числе детей, а интегративная сумма медико-биологических, правовых, этических, этнографических норм, регулирующих репродуктивное поведение в его различных проявлениях, поэтому конечная картина может иметь «пестрый вид», что и наблюдается в нашем обществе.

Содержание ценностно-нормативного компонента ментального блока культуры репродуктивного поведения представлено в Таблице 1.

Анализируя содержание ценностно-нормативного блока ментального ядра репродуктивной культуры, следует отметить, что медико-биологические нормы носят объективный характер. Они формулировались нами на основе соответствующих научных данных (Балахонов А.В., Брюхина Е.В., Жуков Д.А., Каткова И.П., Колесников Ю.В., Крученкова Е.П., Маршак В.В., Кулаков В.И., Серов В.Н. и др.). Правовые нормы – институциональны, т.е. зафиксированы в официальных документах и обладают исторической и политической изменчивостью, но на настоящий момент они также объективно существуют (по крайней мере, «de jure») и закреплены рядом Законов и других нормативных актов РФ (прежде всего Федеральным Законом «Основы законодательства Российской Федерации по охране здоровья граждан»).

¹ Подробнее о понятиях «репродуктивное самоопределение» и «репродуктивные стратегии» см. Репродуктивное поведение в зеркале социально-гуманитарного знания: коллективная монография / Под ред. М.А. Беляевой. Екатеринбург: УрГПУ, 2010. 267 с. С. 19; 85; 162.

Таблица 1

Ценности: витальные – жизнь, здоровье, безопасность; социальные – семья, дети, родительство, свобода; нравственные – чувство любви, долга и ответственности перед природой, обществом и самим собой			
Медико-биологические нормы	Этические нормы	Правовые нормы (для РФ)	Этнографические нормы (для РФ)
Показатель средне-видовой плодовитости человека составляет 15-16 рождений на одну женщину за всю жизнь	Сексуальные отношения требуют высокой личной ответственности, так как дают возможность появления новой жизни	Право на планирование семьи, т.е. свободное репродуктивное самоопределение в отношении числа детей и сроков их рождения	Дети обязательное условие развития брачных отношений, определенный гарант их продолжительности и стабильности
Репродуктивный потенциал конкретного индивида ограничен возрастом и функциональными возможностями организма	Рождение детей – это благо для семьи и общества, для личностной самореализации конкретного индивида	Право на искусственное прерывание беременности по желанию женщины в сроке до 12 недель (на больших сроках только при определенных медицинских и социальных показаниях)	Идеальной является 2-детная модель семьи
Фертильность может снижаться под влиянием многих факторов: поведенческих, экологических, эпидемиологических и др., приводя к обратимому или необратимому бесплодию	Жизнь ребенка, как и жизнь матери, одинаково ценны для общества	Право на доступность соответствующей информации и медицинских услуг	Оптимально рождение детей в браке, но для незамужних женщин старше 30 лет внебрачное материнство предпочтительней одиночества
Оптимальные сроки рождения детей для женщины 20-35 лет	Мотивы рождения ребенка должны быть конструктивными	Право на искусственное оплодотворение, в том числе с использованием донорского материала и суррогатного материнства	Получение образования (общего и профессионального) должно предшествовать рождению детей
Для сохранения здоровья матери и ребенка необходимо соблюдать интервал между родами не менее 2 лет	Недопустимо использование аборт и abortивной контрацепции в целях регулирования фертильности	Ребенок становится субъектом права с момента рождения	Ребенок должен быть запланированным и желанным, выбор сроков рождения детей является личным делом каждого
С возрастом родителей повышается риск невынашиваемости беременности, внутриутробных аномалий развития плода, нарушений в родовой деятельности	Супружеское взаимодействие предполагает выработку единой репродуктивной стратегии	Право на получение пособий и льгот в связи с беременностью, родами и уходом за ребенком до 3 лет	Материальное благополучие (работа, жилье, стабильный доход) – важное условие готовности к рождению детей
Физиологический процесс репродукции человека не является болезнью, но создает повышенную функциональную нагрузку на организм женщины	Ребенок должен развиваться в атмосфере любви и привязанности	Право на бесплатное медицинское обслуживание в период беременности и родов в рамках существующего перечня услуг ТФОМС	В период беременности и родов обязательно обращение за медицинской помощью
Образ жизни беременной, ее физическое и эмоциональное состояние оказывают определяющее влияние на развитие плода	Беременной и кормящей женщине необходимо бережное отношение со стороны окружающих	Право на добровольный выбор медицинских услуг	Вынужденная бездетность – тяжелое испытание для личности, особенно для женщин
Адекватное материнское поведение (в отличие от отцовского) помимо социокультурных механизмов, имеет и биологическую (нейрогуморальную) природу	Рождение и воспитание детей сопряжено с ограничением собственных потребностей, т.е. определенной долей самопожертвования	Официальный отказ от воспитания собственного ребенка не влечет за собой уголовной ответственности	Дети ограничивают личную свободу, так как создают сложную и долгосрочную систему обязательств
Сознательное сдерживание фертильности предполагает использование методов контрацепции, выбор которых зависит от многих медико-биологических и социальных факторов	Среди существующих медицинских и социальных методов преодоления бесплодия и бездетности наименее приемлемо – использование донорских половых клеток и суррогатного материнства	Родители могут быть лишены родительских прав в случае невыполнения родительских обязанностей	Применение искусственного прерывания беременности оправдано при определенных условиях (медицинские показания, изнасилование, тяжелые социально-экономические условия жизни)

Этнографические нормы складываются стихийно и, как наиболее распространенные повседневные практики, принимают форму обычая. Неофициальный характер этих норм не означает отсутствия карающего воздействия, которое может проявляться в таких формах как осуждение, порицание, избегание, игнорирование тех людей, которые действуют некорректно, вопреки сложившимся социальным ожиданиям – обычаям и традициям обыденной жизнедеятельности людей. Этнографические нормы не являются непосредственным предметом нашего исследования, и в позиционировании соответствующего компонента ментального блока репродуктивной культуры мы опирались на данные, полученные в разных областях науки: социологические (Т.А. Гурко, М.В. Денисенко, Т.А. Долбик-Воробей, Р.И. Зинунова и др.) и демографические исследования (В.Н. Архангельский, А.И. Кузьмин, О.Л. Лебедь, А.В. Носкова, А.Б. Синельников, А.В. Узик и др.), психолого-педагогические исследования (К.Н. Белогой, С.А. Гильманов, Е.И. Лашкова, А.А. Попова, И.А. Сапарова и др.).

Этические нормы относятся к эталонным нормам, т.е. специально созданным в качестве образца для подражания. Этические нормы, призванные регулировать репродуктивное поведение, наиболее спорны и неоднозначны в своем содержании, так как современный мир полон противоречий: наука говорит о кризисе семьи, тем не менее, подавляющее число граждан предпочитают одиночеству семейный образ жизни. Оптимальное с точки зрения государственных интересов количество детей в семье варьирует в зависимости от национальных и географических масштабов: то, что хорошо для

Азии, не подходит Европе; то, что отвечает интересам российского государства (модель 3-4-детной семьи), не воспринимается рядовым российским гражданином как реальная возможность. В повседневной жизни мы видим, как, с одной стороны, быстро развивается индустрия товаров и услуг, нацеленных на семью, ожидающую рождение ребенка, с тем, чтобы сделать питание, одежду, поведение беременных женщин максимально соответствующими их высокой миссии. С другой стороны, совершенствуются контрацептивные технологии и методики искусственного прерывания беременности, набирают силу антидетные настроения, уже породившие собственную идеологию добровольной бездетности – «childfree», последователи которой принципиально не желают иметь детей. Конечно, можно не замечать этих эпатажных граждан, но само наличие явления добровольной бездетности и рост его популярности говорит о серьезном этическом вакууме в мотивационной сфере молодежи, определяющем нежелание становиться родителем, давать жизнь следующему поколению.

Учитывая существующую аномию в сфере репродуктивного поведения человека, мы представляем собственную позицию относительно *этических норм* репродуктивной культуры (табл. 1).

Формирование ментального ядра репродуктивной культуры происходит не только за счет *ценностно-нормативного*, но и *когнитивно-праксеологического компонента*. Этот компонент включает в себя знания и умения, определяющие мотивы репродуктивного поведения (табл. 2).

Таблица 2

Когнитивно-праксеологический компонент ментального блока репродуктивной культуры	
Знания	Умения
<ul style="list-style-type: none"> • демографических закономерностей в развитии общества; • своих прав (правовых норм) в области репродуктивного поведения; • эталонных ориентиров (этических норм), определяющих приемлемость тех или иных репродуктивных стратегий; • биологических и социальных рисков репродуктивного поведения на индивидуальном и общественном уровнях; • биологических закономерностей, определяющих возможность иметь детей; • факторов, подрывающих репродуктивное здоровье; • взаимообусловленности личностного роста и реализации репродуктивного поведения; • закономерных связей между семейным благополучием и наличием детей. 	<ul style="list-style-type: none"> • сохранять репродуктивный потенциал (фертильность), поддерживая здоровый образ жизни; • снижать биологические риски, связанные с репродуктивным поведением; • выстраивать конструктивную репродуктивную стратегию, позволяющую максимально успешно сочетать родительские, профессиональные, супружеские и иные социальные роли; • защищать свои репродуктивные права.

Перечисленные ценности, нормы, знания и умения, образующие ментальный блок репродуктивной культуры, играют роль внутреннего «компаса», задающего вектор репродуктивного поведения конкретного индивида в его антинатальном или пронатальном вариантах. Но само наличие и исправность этого компаса зависит от индивидуальных социально-демографических характеристик, а также социально-экономических условий жизни: уровня доходов, доступности необходимых услуг (в том числе образовательных), влияния религии и других социальных институтов, определяющих уклад повседневной жизни.

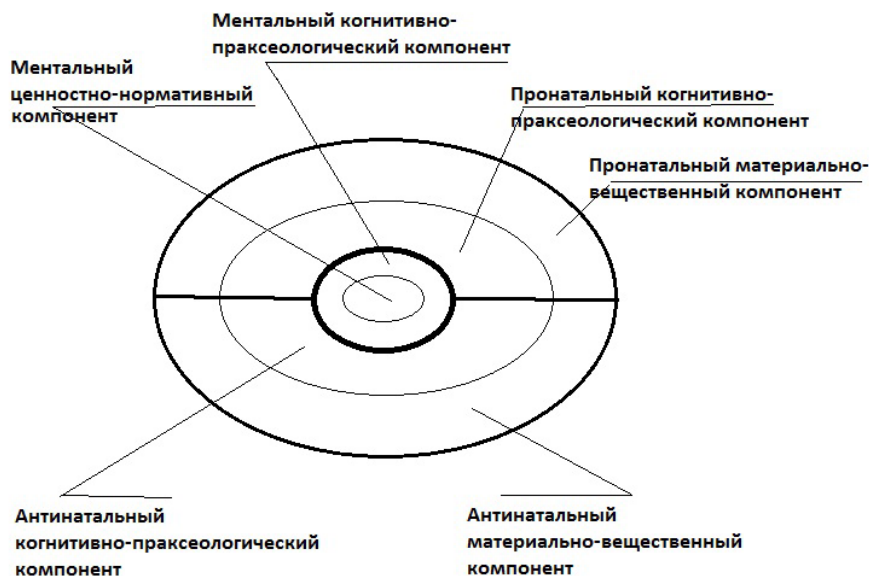
Кроме ментального блока в содержательную модель репродуктивной культуры входят пронатальный и антинатальный блоки, в каждом из которых мы выделяем когнитивно-праксеологический компонент, но уже представленный не общими, а специальными знаниями и умениями, а также материально-вещественную составляющую (рис. 2).

Пронатальный блок включает знания и умения, необходимые в процессе подготовки к рождению ребенка и его первые месяцы жизни, это *знания*:

- комплекса условий, необходимых для зачатия и благополучного пренатального развития ребенка;

- особых потребностей женщины в период беременности, родов, лактации; физических и психологических изменений в ее организме и самооценке в связи с ожиданием и рождением ребенка;
- сенсорных возможностей ребенка в период внутриутробного развития и необходимости взаимодействия с ним;
- закономерных изменений в межличностных отношениях брачных партнеров в связи с появлением родительских ролей;
- социальных гарантий в связи с беременностью, родами и уходом за ребенком до 1,5 лет;
- особенностей организации медицинского обслуживания женщин в РФ в связи с беременностью и родами;
- особенностей организации педиатрической службы по месту жительства;
- существующих вспомогательных репродуктивных технологий, нацеленных на преодоление бесплодия, а также *умения*:
- физической и психологической подготовки к беременности;
- изменения образа жизни в связи с беременностью, родами, грудным кормлением (поддержание необходимого

Рис. 2. Компоненты содержательных блоков репродуктивной культуры



режима дня, питания, ограничения социальных контактов, физических и психологических нагрузок);

- владеть соответствующими методами пренатального воспитания (гопнотомия, музыкальное, голосовое воздействия и др.);
- превентивное освоение техник (дыхательных, релаксационных), способствующих естественным родам;
- эффективного взаимодействия с брачным партнером и ближайшим окружением в период ожидания ребенка и в процессе его дальнейшего развития;
- эффективного взаимодействия с медицинским персоналом в период беременности, родов, лактации и ухода за ребенком;
- освоение навыков, способствующих установлению и поддержанию лактации;
- освоение физических и психологических навыков, способствующих восстановлению организма женщины в послеродовой период;
- освоение навыков ухода за ребенком младенческого возраста.

Обозначенные знания и умения можно подразделить на тематические подгруппы: социально-правовые, медико-биологические, психолого-педагогические.

Материально-вещественное наполнение пронатального блока сегодня включает разнообразные предметы и средства, ориентированные в качестве потребителя на женщин: одежда, лечебная косметика, фармацевтические средства (витамины и пищевые добавки), средства гигиены для беременных и кормящих, специальные ортопедические приспособления – дородовой и послеродовой бандажи, технические средства, стимулирующие лактацию, и т.д.; и детей младенческого возраста: памперсы, одежда специального кроя, детская косметика, бытовое оборудование, детское питание, обеспечивающие надлежащий уход за ребенком.

Антинатальный блок основан на знаниях и умениях, которые направлены на сдерживание фертильности. Это **знания**:

- основных средств и методов контрацепции (поведенческих, химических, механических, хирургических и гормональных);
- механизмов их действия (в том числе с точки зрения абортивности/неабортивности), степени эффективности, возможных побочных (в том числе неблагоприятных) последствий, объективных (возраст, пол, фертильный статус) и субъек-

тивных (образ жизни, степень сексуальной активности, качество отношений с сексуальным партнером, индивидуальные личностные особенности) ограничений к использованию;

- методов искусственного прерывания беременности, физических и психологических последствий их применения;

- правовых норм, регулирующих правомочность и доступность медицинских услуг, связанных с применением отдельных средств и методов контрацепции (хирургическая стерилизация, ВМС, гормональные контрацептивы), а также производства искусственных абортов;

и умения:

- использовать средства и методы контрацепции в соответствии с собственным возрастом, образом жизни и репродуктивными планами;
- последовательно соблюдать требования и ограничения, обеспечивающие эффективность и безопасность применяемого средства или метода кон-

трацепции;

- умение наладить взаимодействие с сексуальным (брачным) партнером с учетом используемого метода контрацепции.

Материально-вещественное наполнение антинатального блока складывается из существующих средств контрацепции, к которым относятся, например: механические приспособления, химические и гормональные фармацевтические препараты, приборы для самонаблюдения, используемые женщинами в сочетании с поведенческими методами контрацепции (ритмический метод, метод лактационной аменореи), и т.д.

Представленный комплекс ценностей и норм, а также знаний, умений и материальных средств, объединенных в рамках ментального, пронатального и антинатального блоков, следует рассматривать в качестве содержательной модели современной культуры репродуктивного поведения, сформировавшейся в условиях РФ.

Репродуктивная культура предназначена для грамотного обращения человека с собственной фертильностью, т.е. в центре ее внимания способность половозрелого индивида иметь детей. Если эта способность утрачена в силу разных обстоятельств или возраста, то репродуктивная культура на индивидуальном уровне теряет свою актуальность.

Реальный человек (юноша, девушка) к моменту наступления совершеннолетия и вступления в репродуктивные права, обладает культурой репродуктивного поведения фрагментарно. По мере накопления жизненного опыта, проходя через ошибки, разочарования и даже преступления (аборты), уровень знаний и умений, приоритет ценностей индивида меняются. Учитывая объективную временную и функциональную ограниченность фертильности, в репродуктивном самоопределении как, например, профессиональном самоопределении, молодежи нужна помощь. Усвоение современной культуры репродуктивного поведения при ее информационной емкости и операционально-технологическом разнообразии не возможно без целенаправленного применения социально-педагогических и социокультурных технологий².

² Подробнее об этом см.: Беляева, М.А. Основные задачи и направления воспитательной работы в вузе по формированию репродуктивной культуры молодежи // Педагогическое образование и наука. М., 2008. № 6. С. 83-88.

Библиографический список

- Беляева, М.А. Репродуктивное поведение человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2010.
- Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: изд-во «Большая Российская энциклопедия». 2002.
- Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И.И. Калачевой [и др.]. – Мн.: БелЭн, 2003.
- Флиер, А.Я. Культурология для культурологов: учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей. – М.: Академический проект, 2002.
- Лоусон, Т. Социология. А-Я.: Словарь – справочник / Т. Лоусон, Д. Гэррод; пер. с англ. К.С.Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000.
- Антонов, А.И., Медков, В.М. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во МГУ, 1996.
- Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 373.2.035

Л.А. Дорошук, соискатель ГОУ ВПО «ШГПИ», г. Шадринск, Т: (352 53) 5-28-07

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предметом исследования является воспитание основ гражданственности у старших дошкольников в учреждениях дополнительного образования детей. Построение структурно-функциональной модели процесса воспитания основ гражданственности на основе личностно-деятельностного подхода. Создание условий для эффективности работы данной системы.

Ключевые слова: модель, моделирование, система воспитания, личностно-деятельностный подход, компоненты, педагогические условия.

Основными принципами политики в области образования, являются гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.

Проблема патриотического воспитания очень актуальна. Наблюдается постепенная утрата обществом традиционно-патриотического сознания. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государственным и социальным институтам. Поэтому необходимо укрепление системы воспитания патриотизма у современной молодежи.

Патриотическим воспитанием детей должны заниматься не только учреждения дошкольного образования и школа. Большое значение имеет система дополнительного образования, которая основана на таких принципах, как свободный выбор ребенком видов деятельности, ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка; возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка, единство обучения, воспитания и развития, практико-деятельностная основа образовательного процесса. Именно дополнительное образование детей, организованное в сфере свободного выбора, способно «незаметно», а значит наиболее эффективно сформировать в ребенке такие гражданские качества личности, как правовая культура, патриотизм, межнациональная толерантность.

С учетом специфики и цели нашего исследования мы построили структурно-функциональную модель системы гражданского воспитания в учреждениях дополнительного образования.

Моделирование – метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности [1, с. 146].

«Под моделью, – пишет В.А. Штофф, – подразумевается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [2, с. 19].

Смешанная модель сочетает в себе те или иные признаки других моделей; объединение двух моделей (структурной и

функциональной) принято называть *структурно-функциональной* [2, с. 35].

В исследовании нами выбраны системный и личностно-деятельностный подходы. Достижение высокого уровня гражданского самосознания дошкольника может быть осуществлено только при построении воспитательного процесса как целостной системы, т.е. некоего целого, состоящего из взаимосвязанных между собой элементов. При этом законы, принципы и порядок связи этих элементов образуют внутреннюю структуру системы, а характер взаимодействия ее с окружающими условиями – ее функционирование.

Система (от греч. Systema) – это множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т.д.), представляющее собой определенное целостное образование, единство [3, с. 66].

С позиций системного подхода дополнительное образование и воспитательная деятельность педагогов рассматривается как целостная система.

Следующий методологический подход, который мы использовали в исследовании – *личностно-деятельностный* [3].

Основные положения личностно-деятельностного подхода в решении проблемы воспитания основ гражданственности у старших дошкольников в учреждениях дополнительного образования мы можем сформулировать следующим образом:

- 1) Основная идея личностно-деятельностного подхода в воспитании связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности индивида, удовлетворяющей его потребности в саморазвитии, в самореализации.
- 2) Непременным условием воспитания основ гражданственности у дошкольника в контексте личностно-деятельностного подхода является опора на его собственные силы, на внутреннюю логику его развития.
- 3) Воспитательный процесс в аспекте личностно-деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций воспитывающей деятельности.

Обоснуем компоненты модели системы гражданского воспитания детей старшего дошкольного возраста в деятельности УДОД. Любая деятельность имеет цель, средства, результат. Средствами же в широком смысле выступают содержание, формы и методы. Это дает основание говорить о целе-

вом, содержательном и оценочно-результативном компонентах воспитательного процесса [4].

В модели цель направлена на обеспечение гражданского воспитания детей старшего дошкольного возраста в деятельности УДОД: воспитание в ребенке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине; формирование цивилизованного человека, способного обрести гражданскую позицию. Подготовка юного гражданина к активному включению в самостоятельную трудовую деятельность на основе необходимых для этого знаний, стимулирующих подрастающее поколение к социальной активности.

Как известно, цель конструируется в задачах. Под задачей мы понимаем реально достижимый в данный отрезок времени и в определенных условиях результат, мы выделяем следующие задачи:

- формирование морально-этических знаний и понятий;
- формирование гражданских убеждений; формирование мировоззрения гражданина – патриота России;
- развитие гражданской ответственности в выполнении обязательств; развитие потребности в общечеловеческой социальной самореализации;
- воспитание толерантности;
- утверждение в сознании детей гражданских ценностей, взглядов и убеждений, уважения к традиционным российским нормам морали и нравственности, к культурному и историческому прошлому России;
- формирование гражданской и правовой направленности личности, ее активной жизненной позиции: воспитание способности делать свой жизненный выбор и нести за него ответственность, отстаивать свои интересы, интересы своей семьи, коллектива, народа, государства, проявлять гражданскую позицию, руководствуясь мотивами долга, совести, справедливости.

Содержательный компонент гражданского воспитания. Под содержанием воспитания мы понимаем овладение воспитанниками социальным опытом, той его частью, которая используется людьми в повседневной жизни, познавательной, практической и иной социально-значимой деятельности.

Многочисленные исследования проблемы становления личности позволили вычленив основные структурные компоненты, включающие в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие особенности. Они имеют следующие характеристики:

- 1) понимание и осознание или когнитивный компонент;
- 2) эмоциональное отношение или оценочно-эмоциональный компонент;
- 3) деятельностное отношение или нравственно-волевой компонент.

Когнитивный компонент – система усвоенных личностью на уровне убеждений, социальных знаний, понятий, суждений, представлений, правил, норм, оценок, ценностей.

На уровне оценочно-эмоциональных (эмоциональный компонент) отношений формируются оценочно-личностные отношения, ценностный смысл, самоопределение личности относительно общества или его отдельных объектов, процессов, явлений. Полученные и осознанные знания приобретают личностный смысл, перерастая в систему мотивов и установок. И, наконец, личностный смысл, определяя ценностные ориентации, превращается в нравственно-волевое устремление личности, в потребности, как ведущую форму устремления человека (деятельностный компонент) [5].

Для реализации предлагаемого содержания необходимо наличие процессуально-развивающего блока, который включает в себя ряд принципов, условий и этапов работы. Структурно-функциональная модель воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования основывается на следующих принципах.

Включенные в модель принципы определяют специфику организации гражданского воспитания в деятельности УДОД.

1. Принцип включения воспитанников в опыт гражданского действия.
2. Принцип единства гражданского и морально-нравственного воспитания.
3. Принцип приоритетности групповых форм работы.
4. Принцип гуманистической направленности гражданского воспитания.
5. Принцип систематичности и последовательности.
6. Принцип актуализации и самоактуализации норм и правил гражданского поведения.
7. Принцип субъектности, равенства в общении и партнерства в совместной деятельности.
8. Принцип выбора, вариативности и многообразия социально и личностно значимой деятельности в процессе гражданского воспитания.
9. Принцип творчества и успеха.
10. Единство форм гражданского воспитания в системе дошкольного образования и УДОД.

Анализ изучаемой проблемы позволил нам выделить следующий комплекс педагогических условий, эффективность которого проверялась в опытно-экспериментальной работе:

- 1) программно-методическое сопровождение процесса воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) создание среды, способствующей формированию гражданских качеств дошкольника;
- 3) создание банка произведений художественно-гражданского содержания;
- 4) включение в игровую деятельность гражданского содержания;
- 5) приобщение к наследию родного края.

Работа с детьми реализуется в четырех содержательных блоках.

Первый содержательный блок – «Права гражданина», второй содержательный блок – «Юные патриоты», третий содержательный блок – «Люди разных национальностей», четвертый – «Обязанности».

Каждый блок должен воспитывать определенные нравственные качества личности, такие, как любовь к Родине, преданность, сочувствие, сопереживание, уважение к другим людям, ответственность, долг, способствующие формированию у дошкольников гражданственности. При переходе из одного блока в другой эти качества расширяются и дополняются новым содержанием, в результате чего происходит более четкое осмысление детьми элементов гражданственности.

В процессе реализации предложенной нами структурно-функциональной модели воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования мы намерены использовать такие формы работы, как занятия, игры, экскурсии, развлечения, праздники, гражданские акции.

Совокупность методов и приемов, влияние которых может благотворно сказываться на воспитании основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования, представлена: наблюдением, анализом, сравнением, беседой, объяснением, чтением художественной литературы и др.

Средства воспитания – это те процессы, явления, ситуации, предметы и виды деятельности, которые используются в воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Следующим является оценочно-результативный блок, который отражает предполагаемый итог работы по данной модели – это сформированность основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

Любая система успешно работает при определенных педагогических условиях.

Условия – внешние и внутренние обстоятельства, благоприятствующие или препятствующие действию факторов развития, например: готовность к деятельности, стимулирующая среда, материально-техническая и ресурсная обеспеченность др. Часто понятие «условия» трактуется широко, и тогда к ним относят причины, факторы развития, технологии, методики, средства обучения, воспитания и развития, управленческое сопровождение и др. [6].

Педагогические условия – это обстоятельства, способствующие достижению или, напротив, тормозящие достижение в образовательном процессе. В философской науке категория «условие» трактуется как:

- среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления;
- обстановка, в которой что-нибудь происходит;
- данные требования, из которых стоит исходить.

По мнению В.А. Андреева, педагогические условия – это целенаправленный отбор и применение элементов содержания, методов, приемов, а также организационных форм обучения для достижения поставленных целей [7].

Для внедрения спроектированной нами теоретической модели требуется разработка педагогических условий эффективности воспитательного процесса по формированию основ гражданской ответственности у детей старшего дошкольного возраста в образовательном пространстве УДОД. Успешность выделения условий зависит от четкости определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут.

Отдельные, случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность того или иного педагогического явления, поэтому необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс условий, учитывающий развертывание основных педагогических процессов. Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, способствующих успешности формирования основ гражданской ответственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования.

Выделяются необходимые и достаточные педагогические условия.

Необходимые условия эффективного функционирования какой-либо системы – это условия, без которых она не может работать в полной мере.

Библиографический список

- Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
 Штофф, В.А. Моделирование и философия. – М.-Л., «Наука», 1966.
 3. Круглова, Л.Ю. Модернизация профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования на основе интегративно-развивающего подхода: монография. – М.: «Полицентр», 2006.
 4. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М.: Наука, 1980.
 5. Казаева Е.А. Воспитание основ гражданской ответственности у детей старшего дошкольного возраста. – Екатеринбург, 2000.
 6. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: изд. центр «Академия», 2008.
 7. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: изд-во КГУ, 1996. – Кн. 1.
 8. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: изд-во Центр ВЛА-ДОС, 2006.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 378

И.С. Карасова, д-р пед. наук, профессор кафедры теории и методики обучения физике ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: karasovais@cspsu.ru; **Е.А. Леонова**, канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой информатики и методики преподавания информатики ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: leonova@cspsu.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОЦЕНКЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В работе описана структура и содержание модульно-рейтинговой системы оценивания учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике, которая является базисом инновационного подхода в выборе статистических методов для определения результативности всех видов деятельности студента-практиканта.

Достаточные условия – это условия, которых достаточно для ее нормальной работы [7, с. 165].

Необходимость условий должна следовать из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы учреждения дополнительного образования, путей построения авторской системы и результатов констатирующего этапа эксперимента. Невозможность получения желаемых результатов без обеспечения предлагаемых условий будет означать их необходимость для эффективности системы.

Достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы. Если данные срезов, проведенных в ходе эксперимента, отражают стабильный качественный рост формируемых свойств (знаний, умений, навыков, компетентностей, качеств личности и т.д.) и значительное превосходство обучающихся той экспериментальной группы, в которой осуществлялись все условия, над обучающимися остальных групп и в особенности контрольной группы, то можно сделать вывод об эффективном функционировании исследуемого явления, следовательно, предложенные условия достаточны.

Анализ изучаемой проблемы позволил нам выделить следующий комплекс педагогических условий, эффективность которого проверялась в опытно-экспериментальной работе:

1. программно-методическое сопровождение процесса воспитания основ гражданской ответственности у детей старшего дошкольного возраста;
2. создание предметно-развивающей среды, способствующей формированию гражданских качеств дошкольника;
3. создание банка произведений художественно-гражданского содержания;
4. включение в игровую деятельность гражданского содержания;
5. информационно-гражданственное насыщение детей посредством экскурсионно-краеведческой работы.

Итак, предложенная нами структурно-функциональная модель воспитания основ гражданской ответственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования включает в себя ряд блоков, каждый из которых, по нашему мнению, будет ценным и необходимым в достижении поставленной цели.

Ключевые слова: производственная педагогическая практика, модульно-рейтинговая система оценивания, инновационный подход, балльная шкала временных затрат.

Оценка учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике связана с рядом трудностей, которые обусловлены объективными и субъективными причинами. Объективные трудности определяются многогранным характером практики, её задачами, функциями, выполняемыми студентом-практикантом на практике, наконец, заданиями кафедр вуза (предметными по основной и дополнительной специальности, педагогики, психологии, валеологии). Субъективные трудности определяются совокупностью отчётной документацией, которую студент-практикант должен представить по результатам своей профессиональной деятельности.

Устранить объективные и субъективные трудности можно совершенствуя различные аспекты педагогической практики, например, осуществляя выбор необходимых в данных условиях критериев и показателей отслеживания результатов деятельности студента-практиканта.

Для разработки модульно-рейтинговой системы оценивания результатов педагогической практики необходимо опре-

делить объём модуля, его структуру и содержание, подходы в начислении баллов, в оценке «веса» модуля в целом и отдельных его компонентов, осуществив выбор статистического метода для начисления баллов.

Отдельные этапы производственной педагогической практики можно назвать модулями, потому что каждый ее этап связан не только с самостоятельными задачами, но и требованиями к реализации этих задач, временными затратами. Каждый модуль характеризуется системой параметров: 1) название курса; 2) вид практики; 3) вид блока; 4) продолжительность практики (число недель); 5) временные затраты преподавателя на руководство практикой; 6) временные затраты студентов на выполнение программы практики (шесть часов ежедневной работы).

Представим все возможные виды практики в обобщённой форме (табл. 1), а их продолжительность и задания курирующих кафедр студентам-практикантам соотнесем с отдельными модулями (табл. 2).

Таблица 1

Модуль, соотнесённый с видом практики				
Модуль	Вид практики	Курс	Продолжительность	Кафедра, ответственная за практику
I	Непрерывная педагогическая практика (НПП)	II	1 неделя	Кафедра педагогики
II	Непрерывная педагогическая практика (НПП)	III	1 неделя	Специальные кафедры
III	Летняя педагогическая практика (ЛПП)	III	3 недели	Кафедра педагогики
IV	Производственная педагогическая практика (ППП)	IV	6 недель	Кафедры основной и дополнительной специальностей, педагогики, психологии, валеологии
V	Производственная педагогическая практика (ППП)	V	8 недель	Кафедры основной, дополнительной специальностей, педагогики, психологии

Таблица 2

Параметры модуля практики					
Продолжительность практики			Число заданий		
V				6	7
IV				6	8
III			3		
III		1		2	
II	1		3		
II	1				
Курс	I	II	III	IV	V
Модуль					

В числителе дроби указано число курирующих кафедр, в знаменателях – общее число заданий от кафедр. Содержательную деятельность кафедр можно представить по блокам: предметный (методический) по основной специальности; предметный (методический) по дополнительной специальности;

сти; педагогический; психологический; валеологический; организационный.

Временные затраты на руководство практикой, выраженные в часах, утверждённые ректором вуза, представлены в отдельной графе (табл. 3).

Таблица 3

Временные затраты руководителей практики				
№ п/п	Блоки в модуле	Руководитель практики	Временные затраты/ Курс	
			IV	V
1	Предметный по основной специальности	Методист по основной специальности	8	10
2	Предметный по дополнительной специальности	Методист по дополнительной специальности	8	9
3	Педагогический	Руководитель по педагогике	4	4
4	Психологический	Руководитель по психологии	3	3
5	Валеологический	Руководитель по валеологии	1	-

Данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют о том, что «трудозатраты», определяемые числом часов, выделенных на руководство практикой, не одинаковы у преподавателей разных кафедр. Этот факт можно принять в качестве ведущего для определения суммарного балла в оценке объема и значимости заданий по каждому блоку модуля.

Соотношение значимости содержания (задач и требований к их реализации) отдельных блоков модуля в соответствии со статистическим подходом, разработанным В.П. Симоновым Е.Г. Черненко и описанным в [3], выражается с помощью линейного ряда нечётных чисел (1:3:5:7:9). Принимая во внимание два фактора – временные затраты преподавателей

на руководство практикой и выбранную 100-балльную шкалу для оценки деятельности преподавателей, можно получить следующее соотношение баллов: 4:12:20:28:36.

Таким образом, временные затраты преподавателей по осуществлению методического руководства практикой по основной специальности можно оценить в 36 баллов; деятельность преподавателей по осуществлению руководства практикой по дополнительной специальности в 28 баллов; деятельность педагогов по руководству практикой в 20 баллов; деятельность преподавателей по психологии – в 12 баллов; деятельность преподавателей по валеологии – в 4 балла (табл. 4).

Таблица 4

Балльная шкала временных затрат преподавателей на руководство практикой						
№ п/п	Название блоков модуля	Б Л О К И				
		Организа- ционный	Валеологи- ческий	Психоло- гический	Педагоги- ческий	Предм. (доп. спец.)
1	Предметный (методический) блок по основной специальности					9
2	Предметный (методический) блок по дополнит. специальности				7	36
3	Педагогический				20	28
4	Психологический			3		
5	Валеологический		1			
6	Организационный	0	4			

В таблицу 4 включен ещё один блок – организационный, связанный с деятельностью факультетского руководителя подпрактики. Шкалу порядка (1:3:5:7:9) можно преобразовать в ранговую (0, 1, 3, 5, 7, 9), выделив в ней нулевой ранг, соответствующий организационной деятельности факультетского руководителя. Временные затраты факультетского руководителя можно оценить, например, в 2 балла. Однако, в 100-балльную шкалу оценивания эти баллы можно не включать,

потому что этот вид работы факультетского руководителя можно отнести к инвариантной составляющей, относящейся не к содержательной, а организационной части практики. Внутри блока максимальный балл за отдельные виды деятельности необходимо распределить в соответствии с пооперационным анализом компонентов этой деятельности и выразить с помощью совокупности баллов (табл. 5).

Таблица 5

Виды деятельности преподавателей, курирующих предметный блок модуля		
№ п/п	Виды деятельности, выполняемые преподавателями – групповыми руководителями практики	Баллы за отдельные виды деятельности
1	Проведение установочной конференции в образовательных учреждениях	2
2	Изучение тематического плана работы учителя-предметника в данном образовательном учреждении. Определение тематики пробных и зачётных учебных занятий для студентов-практикантов	2
3	Консультация по методике проведения пробных уроков	4
4	Посещение и анализ пробных уроков	4
5	Консультация по методике проведения зачётных уроков	4
6	Посещение и анализ зачётных уроков	4
7	Консультация по организации внеклассной работы по предмету	4
8	Посещение и анализ внеклассных мероприятий (кружков, элективных курсов, массовых мероприятий)	4
9	Консультация по подготовке отчётной документации	4
10	Подготовка и проведение заключительной конференции в образовательном учреждении	2
11	Подготовка выступления студента-практиканта на заключительной конференции в вузе по проблеме «Из опыта моей работы...» или «Из опыта работы группы в данной школе»	2
	Всего	36 баллов

Временные затраты студентов на педагогической практике определяются их недельной нагрузкой. При шестичасовой занятости в день и шестичасовой недели, временные трудозатраты составят 36 часов в неделю. За это время студент-практикант должен выполнить программу педагогической практики, которая включает совокупность задач и требований, предъявляемых разными кафедрами, курирующими деятель-

ность студентов на практике. Можно предположить, что объём заданий, выполняемых студентами по отдельным блокам неодинаковый, он может соответствовать количеству баллов, выделенных кафедрам. Тогда «вес» этих заданий в соответствии с используемым статистическим методом можно определить как ряд нечётных чисел (1:3:5:7:9) и выразить в баллах: 4:12:20:28:36.

Каждый студент, выполняя различные задания по всем блокам, может получить 100 баллов, что соответствует выполнению всех заданий в полном объеме. Преподаватели прописывают содержание своих заданий в соответствии с теми баллами, которые выделены кафедре. Используя технологию

перевода баллов в отметку [1], можно оценить качество выполнения заданий по пятибалльной шкале в отметках. Рассмотрим на конкретном примере распределение баллов и перевод их в отметку для предметного (методического) блока по основной специальности (табл. 6).

Таблица 6

Виды заданий по предметному блоку (методическому) по основной специальности, выраженные в баллах и отметках

№ п/п	Виды заданий, выполняемых студентом-практикантом	Оценка в баллах
1	Проведение уроков (учебных занятий) в образовательном учреждении (владение профессиональными умениями)	14
2	Проведение внеклассной работы по предмету:	10
	• ежедневная, еженедельная индивидуальная работа по предмету (дополнительная работа консультации)	2
	• проведение массового мероприятия (КВН, конкурсы, вечера) / организация и проведение элективных занятий, кружка, факультативов	4
	• проведение исследовательской работы по предмету в связи с выполнением курсовой и квалификационной работы	4
3	Подготовка отчетной документации:	8
	• разработка конспекта учебного занятия;	2
	• разработка конспекта внеклассного мероприятия;	2
	• написание развернутого отчета о проделанной работе, включающего анализ и систематизацию трудностей, испытываемых при организации и проведении внеклассных занятий.	4
4	Подготовка выступления на заключительную конференцию по проблеме: «Из опыта моей работы»	2
5	Участие в олимпиаде по методике «Организация и проведение учебных занятий»	2
	Всего:	36

Вычисление баллов по отдельному блоку производится по формуле:

$$B_i = \sum_{j=1}^{N_i} (V_{\zeta_{ij}} * k_{ij})$$

, где N_i – количество заданий в i-ом блоке (в рассмотренном примере-5);

$V_{\zeta_{ij}}$ – вес j-ого задания в i-ом модуле (для первого задания из приведенного выше примера вес составляет 14);

k_{ij} – коэффициент, определяющий качество и своевременность выполнения задания.

Рейтинг студента может измениться в зависимости от сроков сдачи задания, при этом суммарный балл может снизиться (табл. 7).

Таблица 7

Показатели, понижающие коэффициент

№	Показатели, понижающие коэффициент	Изменение коэффициента k_{ij}
1	Сдача заданий в течение 12 учебных дней после окончания срока сдачи	-0,2
2	Сдача заданий с задержкой более 12 учебных дней от установленного срока	-0,5
3	Каждая пересдача задания	-0,1

Перевод полученных по отдельным блокам баллов в отметки может осуществляться по технологии В.П. Беспалько [1], тогда отметку «5» студент может получить, набрав от 32 до 36 баллов, что соответствует достаточной профессиональной готовности их к педагогической деятельности. Отметка «4» может быть поставлена за баллы от 28 до 31, а отметка «3» – от 24 до 27 баллов.

Количество баллов за модуль в целом вычисляется следующим образом:

$$R = \sum_{i=1}^m B_i$$

, где m – количество блоков по дисциплине;

B_i – рейтинг студента по i-ому блоку.

Максимальное количество баллов (100) составляет 100% необходимой профессиональной подготовки студента-

практиканта. Отметку «5» студент получает, набрав не менее 90 баллов, что составляет 90%. Отметка «4» ставится при набранном балле от 80 (80%) до 89 (89%), отметка «3» – от 70 баллов (70%) до 79 (79%). Таким образом, полученные студентом баллы позволяют оценить достижения студента, как по отдельным блокам, так и по практике в целом.

Помимо распределения «весовых» показателей для оценивания различных видов деятельности студентов важным, на наш взгляд, является выбор способов оценивания учебно-профессиональных достижений, а именно результатов выполнения заданий каждым студентом-практикантом.

Содержание отдельных видов заданий (табл.6) направлено на формирование определенных типов умений. Эти умения разнообразны по функциям и по объему действий – многие являются комплексными. В соответствии с принципом единства обучения, воспитания и развития практика, бесспорно, способствует интеграции знаний и умений, полученных сту-

дентами на занятиях по психологии, педагогике, теории и методике обучения предмету, поэтому оценку уровня развития этих умений необходимо осуществлять в соответствии с задачами практики по педагогике, психологии, методике обучения предмету.

В качестве инструмента для отслеживания сформированности важнейших профессиональных умений предлагается «Карта развития профессиональных умений». Данная карта включает совокупность умений, разбитых в соответствии с

исследованиями Н.В. Кузьминой на группы: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные [2]. Внутри групп умения распределены по подгруппам в соответствии с формирующими их видами педагогической деятельности студента-практиканта. В настоящее время существуют различные иерархии уровней развития дидактических умений. Один из вариантов такой иерархии представлен в таблице 8.

Таблица 8

Иерархия уровней развития умений	
Уровень	Характеристика умений студента
1-й уровень (интуитивный)	Студент не владеет дидактическими умениями, пытается интуитивно осуществить профессиональные действия, но безуспешно.
2-й уровень (репродуктивный)	Студент сознательно стремится применить знания на практике, допускает ошибки и недочеты, свидетельствующие об отсутствии системности и гибкости мышления, в целом действует на основе примеров и образцов
3-й уровень (продуктивный)	Студент проявляет самостоятельность в выборе и осуществлении профессиональных действий на основе теоретических знаний и практических образцов, в целом успешно справляется с основными профессиональными действиями
4-й уровень (творческий)	Студент стремится осуществлять профессиональную деятельность на основе собственных моделей, может научно обосновать свои действия, демонстрирует свободное владение дидактическими умениями

Проверка каждого умения осуществляется на основе определенных показателей. Качество их выполнения и, соответственно, достигнутый уровень умения оценивается методистом по специальности, а также руководителями по педагогике и психологии. Кроме этого уровень развития каждого умения оценивается самим студентом.

В итоговом отчете по практике студент предоставляет заполненную и подписанную всеми руководителями практики карту, а также анализ своих профессиональных умений на основе карты и конкретные цели в плане развития своих профессиональных умений. Карта развития профессиональных умений, включающая показатели достижений студентов в ходе осуществления таких видов взаимодействий руководителей практики и студентов, как консультация по разработке учебного занятия; наблюдение за деятельностью во время занятия; обсуждение проведенного студентом занятия; собеседование по предоставленному отчету.

Комплексная оценка отдельных умений позволяет рассчитать коэффициент для оценивания результатов выполнения

задания. Допустим, проведение уроков в образовательном учреждении требует сформированности на определенном уровне 10-ти различных умений. Максимальный балл за достигнутый уровень умений, таким образом, составит 40. В соответствии с картой развития для конкретного студента эти 10 умений, например, суммарно оценены в 35 баллов. Тогда выполнение задания будет оценено так: $14 \text{ баллов} \cdot 35/40 = 12,3$ балла.

Таким образом, сочетание эмпирического подхода, основанного на статистическом методе определения «весовых» коэффициентов в разработке модульной структуры педагогической практики на основе рейтинговой системы контроля деятельности студента-практиканта, и представленного способа отслеживания сформированности его профессиональных умений позволяет решить проблему оценивания учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Москва и ПОМО России, 1945.
2. Гребенюк, Т.Б. Научно-методическое обоснование и обеспечение педагогической практики студентов педагогического факультета: Методическое пособие / Т.Б. Гребенюк. – Калинингр. ун-т. – Калининград, 1999.
3. Карасова, И.С. Рейтинговая оценка учебно-профессиональных достижений студентов по результатам педагогической практики / И.С. Карасова, Н.А. Соловьёва // вузовское преподавание: проблемы и перспективы. Материалы VIII международной научно-практической конференции, 30-31 октября 2007 г. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2007.
4. Симонов, В.П. Образовательный институт: измерение, достоверность, надёжность / В.П. Симонов, Е.Г. Черненко // Педагогика. – 1994. – № 10. Статья поступила в редакцию 8.10.10

УДК 378.4

О.В. Мухаметшина, ассис. кафедры ОГиСЭД в филиале ГОУ ВПО «ЧГПУ», г. Миасс,
E-mail: Muhametshina2010@mail.ru

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИЯ»

В статье даны определения таких понятий как компетенция и ключевые компетенции, профессиональная компетенция и коммуникативная компетенция. Выделены основные факторы, обуславливающие необходимость внедрения понятия ключевых компетенций в практику подготовки и оценки специалистов.

Ключевые слова: компетенция, ключевые компетенции, профессиональная компетенция, коммуникативная компетенция.

В настоящее время широкое распространение в практике аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений получает компетентностный подход, в соответствии с которым критериями готовности к выполнению деятельности являются компетентность и компетенция.

Введение в образование новых лексических конструктов, идентифицированных в понятиях компетентности и компетенций, научно обосновано учеными стран Европейского Союза в середине 80-х годов прошлого столетия (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Саймон Шо и др.). Наиболее яркими продолжателями традиций этих ученых за рубежом стали Дж. Равен, В. Гутмахер, К. Скала и др.

Удивляет, однако, отсутствие единства теоретиков педагогики в этом вопросе, многие из которых с легкостью подменяют компетенции компетентностями, компетентности – квалификациями, квалификации – базовыми навыками, и наоборот. Это свидетельствует о необходимости проведения специальных этимологических исследований рассматриваемых концептов.

Понятия "компетенция" и "компетентность" рассматриваются в рамках таких дисциплин как педагогика, психология, юриспруденция, экономика и др.

В педагогической науке определение "компетентность" сформулировано применительно к оценке готовности к профессионально-педагогической деятельности: компетентность (профессионально-педагогическая или профессионально-управленческая) – это системное понятие, которое определяет объем компетенций, круг полномочий в сфере профессионально-педагогической деятельности. В более узком понимании – круг вопросов, в которых субъект обладает познаниями, опытом, совокупность которых отражает социально-профессиональный статус и профессионально-педагогическую квалификацию, а также некие личностные, индивидуальные особенности (способности), обеспечивающие возможность реализации определенной профессиональной деятельности [1, с. 168].

Каждый вид профессиональной деятельности, таким образом, может характеризоваться определенной компетентностью, представляющей собой совокупность компетенций.

Сравнительный анализ существующих нормативных понятий и определений, имеющих отношение к категории "компетенция", позволил сделать вывод о том, что понятие компетенции также рассматривается в рамках различных наук, и в большинстве словарных источников приводятся аналогичные трактовки компетенции. Приведем некоторые из них:

- 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица;

2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [2];

- 1) область вопросов, в которых кто-л. хорошо осведомлен;

2) чья. Круг полномочий какого-л. учреждения, лица или круг дел, вопросов, подлежащих чьему-л. ведению [3] и [4];

- 1) юрид. Круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу. От лат. *competo* – соответствую, подхожу;

2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [5];

- 1) круг вопросов, в которых кто-н. хорошо осведомлен (книжн.);

2) круг чьих-н. полномочий, прав (спец.) [6];

- 1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;

2) знания, опыт в той или иной области [7; 8; 9].

Исходя из вышеизложенного следует, что содержание образования, к которому как к объекту образования приложен комплекс действий (компетенция), становится знанием конкретного человека, индивидуальной способностью определенной личности (компетентностью). Компетенция – заданное требование (норма) к подготовке специалиста, которому необходимо следовать, совокупность качеств личности, формируемых в процессе обучения, а компетентность – уже состоявшийся результат по формированию заданных требованиями качеств и минимальный опыт применения компетенций.

В психолого-педагогической литературе указывается на необходимость использования в практике контроля качества профессиональной подготовки ключевых компетенций. Хотя, как пишет Э.Ф. Зеер [10, с. 255], в отечественной профессиональной педагогике концепции ключевых квалификаций и компетенций не обсуждаются. В зарубежной же педагогике они широко используются в профессиональной школе.

Понятие "ключевые компетенции" было введено в начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последипломного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 1990-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

Социально-экономический анализ развития современных профессиональных технологий позволяет выделить основные факторы, обуславливающие необходимость внедрения понятия ключевых компетенций в практику подготовки и оценки специалистов:

1. экономическая неопределенность, имплицитно содержащая угрозу безработицы и обуславливающая необходимость непрерывного повышения уровня образования и квалификации;

2. изменение организационной структуры производства: вместо иерархической вертикальной структуры – командная (сетевая) организация; широкое распространение антропоцентрической системы производства;

3. децентрализация процесса принятия решений, вследствие чего все большее значение приобретают способности работать самостоятельно, анализировать сложные ситуации и принимать ответственные решения;

4. широкое внедрение в производство, сервис и быт компьютерных технологий, замена конвейерно-монтажного производства гибким, управляемым компьютером;

5. наличие многих языков и культур, что предполагает основательную гуманитарную подготовку и владение 2-3 иностранными языками.

Применительно к общей образованности человека ключевые компетенции рассматриваются как универсальные метакультурные качества, способные обеспечить его адаптацию к усложнению и повышению динамики социально-профессиональной жизни.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи:

- политические и социальные компетенции (способность принимать ответственность, вырабатывать решения, толерантность к этнокультурам и религиям, участие в работе демократических институтов и т. п.);

- межкультурные компетенции (положительное отношение к людям разных национальностей, культур и религий, уважение к окружающим и т. п.);

- коммуникативные компетенции (устное и письменное общение на разных языках, компьютерное программирование, общение через Интернет и т. п.);

- социально-информационные компетенции (владение информационными технологиями, критическое отношение к информации, распространяемой СМИ и т. п.);

- персональные компетенции (готовность к повышению образовательного уровня, реализация личностного потенциала и т.п.) (приведены с ориентацией на мат. симпозиума "Ключевые компетенции для Европы", Берн, 1996 г.) [11, с. 27].

Таким образом, ключевые компетенции – это общая способность личности мобилизовывать в деятельности свои знания и умения, также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер, включают межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для успешной адаптации и выполнения разнообразных взаимосвязанных видов деятельности в различных профессиональных сообществах.

Названные компетенции могут и должны быть учтены при разработке содержания профессиональных компетенций в конкретных областях профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции, в отличие от ключевых, – это не отдельные самодостаточные свойства специалиста, а составляющие полиструктурного, многофункционального социально-психологического феномена – профессиональной компетентности.

Подчиненная роль профессиональных компетенций в составе профессиональной компетентности обусловлена лингвистической традицией толкования понятия "компетенция" как знаний и опыта в какой-либо области деятельности [12, с. 299], а понятия "компетентность" – как общей способности данного лица производить определенный вид работы [там же]. Тенденция именно такого использования данных понятий прослеживается в исследованиях Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, Л. М. Митиной, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, в тезаурусе ученых – членов Евросовета – и др.

Профессиональные компетенции многочисленны и также сложны по своей структуре и функциям. Будучи предназначенными для выполнения конкретных видов профессионального труда, они ассимилируют большую часть характеристик профессиональной компетентности, но ограничивают их функциональный диапазон предметными сферами трудовой деятельности.

Как следует из вышеизложенного, в качестве одной из составляющих профессиональной компетенции выступает коммуникативная компетенция. Особую ценность при попытке определения коммуникативной компетенции человека приобретает опыт, накопленный в работе с этим понятием в различных научных исследованиях. Обратимся к истокам коммуникативной компетенции в лингвистических исследованиях. Термин "компетенция" был введен Н. Хомским и обозначал знание системы языка в отличие от владения им в реальных

ситуациях общения. Постепенно в зарубежной и отечественной методике в противовес лингвистической компетенции Н. Хомского появился методический термин "коммуникативная компетенция", под которым стали понимать способность осуществлять общение посредством языка, т. е. передавать мысли и обмениваться ими в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. В основе любой компетенции лежат знания и умения их использовать, но компетенция отличается от умений тем, что она всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем и с наличием определенных морально-этических установок и качеств личности. Ведущей стержневой компетенцией является коммуникативная компетенция, поскольку именно она лежит в основе развития всех других компетенций.

В отечественной и зарубежной науке акцент делается на развитие коммуникативной компетенции. В период с 70-х годов по настоящее время было разработано несколько моделей коммуникативной компетенции: Сафонова В.В. [13, с. 2-7], Hymes D. [14, с. 35 – 71], Canale M., Swain M. [15], Bachman L.F. [16; 17].

Таким образом, при многообразии подходов к сущности понятия коммуникативной компетенции как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях очевидна общая тенденция, а именно:

- коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевого понятия для описания общения;
- коммуникативная компетенция предполагает наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, умением организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Коммуникативная компетенция рассматривается различными исследователями как синтез лингвистических, психолого-педагогических, предметных, социокультурных знаний и умений использования языковых средств, личностных качеств, адекватных определенному типу ситуаций и ситуативных задач, обуславливающих успех профессионального развития.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что широкое применение в педагогической литературе терминов "компетенция" и "компетентность" считается исследователями вполне оправданным в связи с необходимостью модернизации содержания образования.

Библиографический список

1. Молчанов, С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений. – Челябинск: ЧелГУ, 1998.
2. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 2000.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999.
4. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: "Норинт", 2003.
5. Первый толковый БЭС. – СПб.: "Норинт"; М.: ИД "РИПОЛ классик", 2006.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО "Издательство Оникс": ООО "Издательство "Мир и образование", 2005.
7. Российский энциклопедический словарь: в 2 кн. / гл. ред.: А.М. Прохоров. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2001.
8. Большой российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003.
9. Краткая Российская Энциклопедия: в 3 т. / сост. В.М. Карев. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002.
10. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: уч. пос. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 2003. – Серия "Библиотека психолога".
11. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход в модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.
12. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М.: ЗАО изд-во "Центрполиграф", 2001.
13. Сафонова, В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) // Иностранный язык в школе. – 1997 – № 1.
14. Hymes D. Models of the Interaction of Language and Social Life // Gumperz J., Hymes D. (eds) Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication, New York: Holt Rinehart and Winston, 1972.
15. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. – 1980. – vol 1/1.

16. Bachman L. F. Fundamental consideration in language testing. – Oxford, 1990.

17. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. – Strasbourg, 1996.

Статья поступила в редакцию 26.08.10

УДК 316.6

С.Г. Соломатина, асп. АПК и ППРО, РФ, г. Москва, E-mail: solosv@bk.ru

КРАТКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ

В статье рассматривается проблема социализации, исследуются различные подходы к пониманию процесса социализации зарубежными учёными, раскрывается специфика условий социализации в контексте различных теоретических подходов, доказываются необходимость интеграции различных областей научных знаний для определения специфики социализации.

Ключевые слова: социализация, адаптация, развитие, формирование, обучение, самореализация.

Социализация личности представляет собой сложный непрерывный процесс взаимодействия человека и общества. Человек живёт в условиях постоянно меняющегося социального окружения, включается во всё новые виды деятельности и отношения, испытывает на себе разнообразные влияния окружающей среды, выполняет новые социальные роли. Человек социализируется.

Под социализацией в науке понимается «процесс усвоения человеческим индивидом определённой системы знаний, норм и ценностей, позволяющий ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на её формирование» [1, с. 221].

Проблема социализации традиционно является объектом пристального внимания исследователей. В науки о человеке термин «социализация» пришёл из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли или средств производства. Как указывает А.В. Мудрик, автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Ф.Г. Гиддингс, который в 1887 г. в своей книге «Теория социализации» употребил этот термин в значении, близком современному, – «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни» [2, с. 21]. Ф.Г. Гиддингс заложил принцип, который во многом определил дальнейшее развитие исследований – понимание социализированности как такого приспособления к требованиям общества, которое обеспечивает его успешное функционирование в социальной среде.

Понятие «социализация» впервые было разработано в конце 1940-х – начале 1950-х гг. в трудах американских психологов и социологов А. Парка, Д. Доллэрда, Дж. Кольмана, А. Бандуры и др. В дальнейшем интерес к этой проблеме проявили и другие зарубежные учёные. Показателем такого пристального внимания стало создание в США специального комитета по проблемам социализации. В 1956 г. понятие «социализация» было внесено в реестр Американской социологической ассоциации [3]. Однако обращение к проблеме социализации началось задолго до широкого распространения соответствующего термина. Вопрос о том, каким образом человек становится компетентным членом общества, всегда был в центре внимания философов, социологов, психологов, педагогов.

До становления теории социализации в качестве самостоятельной области исследования шли в рамках других, традиционных проблем человекознания. С появлением в научном обиходе понятия «социализация» произошла переориентация этих работ в новое русло, и к середине XX в. социализация

превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований.

Однако термин «социализация», несмотря на его широкое применение, всё ещё не имеет однозначного толкования. Представители философии, социологии, психологии, педагогики предлагают самые различные трактовки этого понятия.

Согласно исследованию Ю.И. Кривова [4] одной из причин подобной неопределённости понятия «социализация» является то, что данное понятие трактуется в зависимости от теоретической ориентации исследователя.

Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они, так или иначе, тяготеют к одному из двух подходов, различающихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации [5].

Первый подход – *субъект-объектный* – утверждает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс адаптации человека к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Представителями этого подхода были Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Г. Терри Пейдж, Дж. Б. Томас, Алан Р. Маршалл и др.

Э. Дюркгейм, исследуя отношения человека и общества, считал, что общество создаёт образ – модель идеального человека, который выступает ориентиром для формирующейся в ходе социальных воздействий личности. В то же время он отмечал, что идеал человека имеет свои особенности и зависимости от мезо- и микрофакторов, присущих данному обществу. В процессе социализации индивид должен познать и принять требования общества, и результатом этого процесса является формирование сознания причастности к обществу, приспособленности к окружающей среде и способности к успешному осуществлению социальных ролей.

С точки зрения Т. Парсонса, главная задача социализации – адаптация индивидов к социальной среде. Особое место в социализации он отводил семье, где, по его мнению, закладываются основы всей последующей жизни человека. Не менее важной в этом процессе он считал и школу, которая должна помочь рассортировать людей по их будущим социальным ролям.

Трактовка самого понятия социализации представителями этого подхода (Г. Терри Пейджа, Дж. Б. Томаса, Алана Р. Маршалла) указывает, что «социализация – это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьёй и обществом и развития удовлетворительных связей с другими людьми» [4, с. 20].

Анализ субъект-объектного подхода позволяет сделать следующие выводы. Данный подход определяет ключевые понятия в анализе социализации: принятие, освоение, адаптация, функционирование. Представители данного подхода отмечают внешние факторы, влияющие на прохождение социализации, а именно: требования общества, необходимость ре-

шения определённых задач, культивируемый обществом идеал преуспевающей личности и т.д.

Второй подход – *субъект-субъектный* – исходит из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и активно влияет на жизненную ситуацию и на самого себя. Представителями этого подхода были У.И. Томас, Ф. Знанецки, Ч. Кули, Дж. Г. Мид, У. Уэнтворт и др.

У.И. Томас и Ф. Знанецки выдвинули положение о том, что социальные явления и процессы необходимо рассматривать как результат сознательной деятельности, что изучая те или иные социальные ситуации, необходимо учитывать не только социальные обстоятельства, но и точку зрения индивидов, включённых в эти ситуации.

Ч. Кули, автор теории «зеркального Я» и теории малых групп считал, что индивидуальное «Я» приобретает социальное качество в коммуникации, в межличностном общении внутри первичной группы (семьи, группы сверстников), т.е. в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов.

Дж. Г. Мид, разрабатывая направление, получившее название символического интеракционизма, центральным понятием социальной психологии считал «межиндивидуальное взаимодействие». Совокупность процессов взаимодействия, по мнению Дж. Г. Мида, констатирует общество и социальный индивид. Богатство и своеобразие имеющихся у того или иного индивидуального «Я» реакций и способов действия зависят от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых «Я» участвует. В то же время социальный индивид является источником движения и развития общества.

Трактовка самого понятия социализации представителями этого подхода (У. Уэнтворт) указывает, что «социализация – это определяемая наличествующими структурами и противоборствующая им деятельность новых членов, направленная на их вхождение в существующий мир или его сектор» [2, с. 51].

Анализ субъект-субъектного подхода позволяет сделать следующие выводы. Данный подход определяет ключевые понятия в анализе социализации: взаимодействие, осмысление, саморефлексия, понимание, принятие себя. Представители данного подхода доминирующими признают внутренние факторы, а именно: характерные для индивида способы действия, социальный опыт, установки, ценностные ориентации и т.д.

Анализ научной литературы по изучаемой проблеме свидетельствует о том, что для зарубежных исследований характерно чрезвычайное многообразие теоретических подходов при рассмотрении процесса социализации. Остановимся на некоторых из них.

Психоаналитический подход – представляет интерес с точки зрения рассмотрения истоков поло-ролевой социализации.

З. Фрейд был одним из первых, кто, изучая внешнее поведение человека, признавал, что человек необычайно сложно организован психически, и бессознательное в нём играет чрезвычайно важную роль [6]. Согласно концепции З. Фрейда, личность состоит из трёх взаимосвязанных компонентов: «Ид», «Эго» и «Супер-Эго». Социализация понимается З. Фрейдом как процесс «развёртывания» врождённых свойств человека, в результате которого происходит становление этих компонентов. Учёный полагал, что дети проходят пять стадий психосексуального развития. На каждой стадии интересы ребёнка и окружающих его людей сосредоточены вокруг определённой части тела, служащей источником удовольствия. Для каждой стадии характерен конфликт между стремлением к удовольствию и ограничениями, накладываемыми сначала родителями, а затем и «Супер-Эго».

Из практики психоанализа возникла психосоциальная теория Э. Эриксона [7]. По мнению учёного, основы человеческого «Я» коренятся в социальной организации общества.

Каждой стадии развития личности отвечают свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти идеи Э. Эриксона легли в основу двух важных понятий его концепции – «групповой идентичности» и «эго-идентичности». Благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребёнка ориентировано на включение его в социальную группу, формируется групповая идентичность, параллельно с которой формируется «эго-идентичность». Именно она создаёт у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Э. Эриксон выдвинул три важных положения. Во-первых, он предположил, что наряду с описанными З. Фрейдом фазами психосексуального развития, существуют и психологические стадии развития «Я», в ходе которых индивид устанавливает основные ориентиры по отношению к себе и своей социальной среде. Во-вторых, учёный постулировал, что процесс социализации растягивается на весь жизненный цикл, а не заканчивается в подростковом возрасте. И, в-третьих, каждой стадии присущи свои собственные параметры развития, которые могут быть положительными или отрицательными. Э. Эриксон полагал, что у каждой стадии есть свои сильные стороны, что неудача на одной стадии может быть исправлена последующими удачами на других. Таким образом, Э. Эриксон был одним из первых, кто предложил экстраполировать период формирования личности на весь жизненный цикл.

Когнитивный подход – представляет интерес с точки зрения морально-нравственного и интеллектуального развития личности (как ребёнок познаёт устройство мира и организует в нём своё внутреннее пространство).

Ж. Пиаже выделяет различные стадии в развитии личности и делает акцент на интеллектуальном развитии ребёнка в зависимости от опыта и социального взаимодействия. Социализацией Ж. Пиаже называет социальные отношения между самими детьми (отношения кооперации) и между ребёнком и взрослым (отношения принуждения). С его точки зрения, ребёнок социален с самого рождения, но социализируется постепенно, по мере формирования соответствующего интеллектуального аппарата и моральных принципов [8]. По мнению Ж. Пиаже, нравственное развитие происходит не синхронно с умственным, а зависит от опыта общения ребёнка с окружающими миром.

Идею изучения морально-нравственного развития ребёнка продолжил Л. Колберг [7]. Опираясь на труды Ж. Пиаже, он разработал теорию нравственного развития ребёнка, показывающую взаимосвязь морального обоснования и умственного развития. В серии исследований учёный ставил детей и подростков перед гипотетическими моральными дилеммами. На основе характера ответов детей им были выделены три уровня, включающие в себя шесть стадий нравственного развития. Л. Колберг полагал, что каждая последующая стадия основывается на предыдущей, преобразует её и включает в себя, а также подготавливает новые подходы и критерии для выработки моральных суждений. Люди в любой социокультурной среде, согласно Л. Колбергу, проходят все эти стадии в одном и том же порядке.

Бихевиористический подход – представляет интерес с точки зрения более широкого взгляда на механизмы социализации.

Представители данного подхода считают основным в процессе усвоения социального опыта расширение репертуара поведения, которое достигается путём социального научения. Многие сторонники бихевиоризма полагают, что человек «учится вести себя» всю жизнь, но не выделяют при этом особых периодов или стадий. Вместо этого они определяют три типа обучения.

1. Классическое обусловливание (Дж. Уотсон) – простейший тип обучения, в процессе которого используются лишь произвольные рефлексы детей. Ребёнок в ходе обучения чисто автоматически реагирует на какие-либо внешние стимулы, а затем учится реагировать таким же образом на стимулы, несколько отличающиеся от первых.

2. Оперантное обусловливание (Б. Скиннер) – специфический тип обучения, суть которого сводится к следующему: человек контролирует своё поведение, ориентируясь на его вероятные последствия (положительные или отрицательные). Методы обучения – подкрепление или наказание. Б. Скиннер считал, что позитивное подкрепление – более действенное средство контроля над поведением, а наказание следует всячески избегать.

3. Наблюдение (А. Бандура) – суть данного обучения заключается в том, что человек копирует чьи-то образцы поведения, не ожидая за это поощрения или наказания. За годы детства ребёнок накапливает огромную информацию о различных формах поведения, хотя в своём поведении он может и не воспроизводить их. Однако если он видит, что какие – то дела, поступки, поведенческие реакции других детей поощряют, то, скорее всего, он будет стараться скопировать их.

Социально-педагогический смысл концепции социального научения заключается в рекомендации взрослым давать модели приемлемого поведения детям [7].

Гуманистический подход – предусматривает спонтанность психического развития ребёнка, обладающего внутренним источником саморазвития и потенциальными возможностями самостоятельного разрешения проблем личностного роста. Отношение и связь со значимым другим человеком составляет необходимое условие личностного развития.

А. Маслоу при описании процесса личностного развития вводит понятие «самоактуализация» и определяет её как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т.п.» [9].

К. Роджерс акцентирует внимание на формировании гибкости в оценке личностью самой себя и полагает, что в каждом человеке есть стремление становиться компетентным и способным, насколько это возможно биологически. К. Роджерс вводит термин «полно функционирующая личность», который является синонимом оптимального психологического приспособления, психической зрелости, полной открытости

опыту. Полно функционирующий человек, по Роджерсу, – это человек – в процессе, постоянно изменяющийся человек [10].

Иными словами, сторонники, отстаивающие гуманистический подход к социализации, доказывают, что каждую личность создаёт не общество, а она сама.

Социально-экологический подход – начало изучения социализации в рамках данного подхода положили работы американского исследователя детства У. Бронфенбрера [11]. Он и его последователи исходят из нескольких основополагающих тезисов:

- необходимо распространить принцип экологических взаимосвязей на анализ социальной ситуации развития ребёнка;
- социальное окружение, задающее особенности социализации непрерывно меняется, следовательно, процесс социального развития индивида принципиально не завершаем;
- социальная среда имеет уровневое строение; социум рассматривается как совокупность входящих друг в друга социальных явлений, которые, как непосредственно, так и косвенно оказывают влияние на поведение и развитие ребёнка;

- в структурном строении социального окружения выделяются четыре уровня: микросоциальное окружение (семья и группа сверстников); мезосистема (взаимоотношения между различными областями макросистемы, например, между семьёй и школой); экзосистема (социальные институты, органы власти и пр., к которым индивид непосредственно не относится, но которые имеют на него влияние); макросистема (доминирующие на данный момент социокультурные нормы, системы социальных представлений и установок, а также нормы и правила социального поведения, существующие в той или иной субкультуре).

Таким образом, все вышеупомянутые концепции социализации по осмыслению её сущности можно разделить на два основных направления:

1. Социализация рассматривается через понятие «адаптация», как процесс вхождения личности в социальную среду и её приспособление к культурным, психологическим и социологическим факторам;
2. Социализация – процесс самоактуализации «Я – концепции», самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих саморазвитию и самоутверждению личности.

Библиографический список

1. Большая Советская Энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1976. – Т. 24.
2. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Ин-т практ. психологии, 1997.
3. Шестопал, Е.Б. Личность и политика: Критический очерк современных западных концепций политической социализации. – М.: Мысль, 1988.
4. Кривов, Ю.И. Проблема социализации подрастающих поколений в зарубежной педагогике: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.
5. Москаленко, В.В. Социализация личности (философский аспект). – Киев: Вища школа, 1986.
6. Фрейд, З. «Я» и «Оно». – Тбилиси: Дайджест, 1991.
7. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1.
8. Экспериментальная психология / ред. – сост. Ж. Пиаже и П. Фресс. – М.: Прогресс, 1996.
9. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
10. Роджерс, К. К науке о личности: История зарубежной психологии 30-е – 60-е годы XX в.: Тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
11. Бронфенбрер У. Два мира детства. Дети в США и СССР. – М.: Прогресс, 1976.

Статья поступила в редакцию 18.08.10

УДК 152.26+370.153

Н.А. Шинкарева, асп. ГОУ ВПО Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск,
E-mail: shinkaryva@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ И УРОВНИ ЕЕ СФОРМИРОВАННОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

В данной статье рассматривается актуальная проблема формирования гендерной культуры у воспитанников детского дома. Представлен коллектив авторов изучающих гендерную проблематику, а также определено понятие гендерная культура её психологические и педагогические составляющие. По каждому компоненту определены методики, критерии и уровни, представлен анализ проделанной работы.

Ключевые слова: Гендер, гендерная культура, воспитание, формирование основ гендерной культуры, компоненты, социальная детерминация, воспитанники детского дома.

Проблема гендера вызвала интерес в обществе с древних времен и исследовалась историками, философами, этнографами, физиологами (Платон, Аристотель, Ж.Ж. Руссо и др.). Как психолого-педагогическая проблема она получила интенсивное развитие во второй половине XIX века (Е.А. Аркин, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.Б. Залкинд и др.).

В настоящее время проблема гендера, воспитания и формирования гендерной культуры находится под пристальным вниманием психологов, социологов, педагогов (Ш. Берн, О.А. Воронина, Е. Трофимова, И.С. Клецина, и многие другие). Понятие «гендер», «гендерная культура» стали предметом междисциплинарных исследований, в том числе, педагогических. Интерпретации понятия «гендер» посвящены работы Н.И. Абукириной, В.В. Абраменковой, С. Айвазовой, Т.В. Бендас [1], А.О. Ворониной, Д.В.Воронцова, А.Е. Здравомысловой, В.Е. Кагана, И.С. Кона, И.С. Клециной, А.А. Темкиной, А.А. Чекалиной, Р. Столлера (1968), R. Unger (1978), Д.Уэста, К. Зиммермана (1997), Е. Массобу (1999), Э. Гидденса, (1999), Ш. Берна [2], С.Бем [3].

Особую актуальность развитие проблемы формирования гендерной культуры приобретает в аспекте воспитания детей дошкольного возраста, в частности, воспитанников детского дома, лишенных социальной апробации и наблюдения вариативных моделей гендерно-ориентированного родительства. Анализ проблем формирования базиса личностной культуры дошкольника свидетельствует о постоянном интересе к ее изучению. Однако следует отметить, что при всем многообразии проводимых исследований остаются недостаточно разработанными вопросы организационно-педагогических условий планирования работы по формированию гендерной культуры, управления процессом формирования гендерной культуры через планирование самостоятельной деятельности дошкольника, обучение дошкольников гендерной культуре через воспитательную систему занятий и игр развивающего характера. Немногочисленные исследования основ становления и педагогических условий формирования гендерного субъектного опыта, моделей поведения в дошкольном возрасте представлены, в частности, в работе А.Г. Хрипковой, Д.В. Колесова, которые придают важное значение в учебно-воспитательном процессе мальчикам [4]. Е.А. Кудрявцевой по проблеме нравственного воспитания девочек [5], Н.К. Ледовских о педагогических условиях полоролевого развития [6], Н.Е. Татаринцева о формировании основ полоролевого поведения [7], и др.

Наряду с этим, в условиях детского дома проводились комплексные исследования по изучению психического развития детей раннего возраста Г.М. Лямина, М.И. Попова (1968), исследования аффективно – личностных связей между взрослыми и младенцами С.Ю. Мещерякова, изучались особенности общения детей, воспитывающихся в семье и вне семьи О.Н. Земляухина; изучались качества семьянина Т.М. Юферовой, были затронуты проблемы детского дома Л.П. Ященко [8, с. 8]. Системного исследования подходов к формированию основ гендерной культуры воспитанников детского дома, на наш взгляд, крайне недостаточно.

Однако, несмотря на возросший интерес к проблеме воспитания основ гендерной культуры в условиях детского дома с педагогической позиции, изучен недостаточно как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

Используя методологические ориентиры нами сформулировано рабочее определение гендерной культуры, под которой мы понимаем, совокупность представлений о мужчинах и женщинах, их биологическом поле, социальных ролях, стереотипах, отношения к собственному и противоположному полу, соответствующем полоролевом поведении, в которых отражены когнитивный (познавательный) – представления, знания и осознание содержания гендерной роли, эмоциональ-

но-ценностный – отношение к общепринятым эталонам мужского/женского поведения, требованиям нравственного полоролевого поведения, индивидуально-поведенческий – разнобразный гендерный поло-ролевой репертуар) компоненты.

Основными критериями диагностики гендерной культуры воспитанников детского дома выступили:

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ – представления о себе, своем теле как человеке определенного пола, представления о гендерных стереотипах своего пола, представления о своей гендерной роли, норме поведения, содержащей определенные качества. Представления о семье, о роли матери, отца;

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ – положительное отношение к себе, ориентированное на человека определенного пола, положительное отношение к себе как к личности определенного пола, положительное отношение к противоположному полу;

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ – проявление индивидуальных качеств, присущих своему полу, владение опытом мужского/женского поведения в разных видах деятельности (бытовой, трудовой, игровой), доброжелательные межличностные отношения к сверстникам.

Психологическими составляющими модели формирования гендерной культуры являются такие компоненты гендерной культуры, как когнитивный, эмоционально-ценностный и индивидуально-поведенческий. Педагогическими составляющими являются интерпретация средств, функций, условий, субъектов педагогического процесса формирования гендерной культуры. В качестве ключевых системообразующих составляющих мы выделяем, компоненты гендерной культуры. Системостабилизирующими являются эталоны и факторы, а именно условия, демонстрация эталонов мужского и женского поведения, которые демонстрируются в семье, детских садах, школах, секциях и т.д. Систему педагогического процесса воспитания гендерной культуры составляют субъектно-субъектное взаимодействие педагога с воспитанниками.

Для определения особенностей гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома, мы определили по каждому компоненту диагностические методики.

Когнитивный компонент: беседы, направленные на выяснение осознания детьми своей половой принадлежности; на выявление представлений об отличиях мальчиков и девочек и отношения к противоположному полу; на представления об идеалах мальчика/мужчины, девочки/женщины, выбор идеала полоролевого поведения; на представления о семье, ее членах их обязанностях; методика исследования половозрастной идентификации Н.Л. Белопольской, детский опросник гендерной идентичности Д. Холла, Х. Халберштата (адаптация Н.Г. Смольниковой, Н.А. Шинкаревой, 2007).

Эмоционально-ценностный: Детский опросник гендерной идентичности Д.Холла, Х. Халберштата (адаптация Н.Г. Смольниковой, Н.А. Шинкаревой, 2007, Проективный рисунок «Рисунок человека» (Ф. Гудинаф, 1963), Методика «Маскулинность-фемининность» С. Бем; методика «Женственность» (адаптированная Н.Г. Смольниковой, Н.А. Шинкаревой); картинная методика исследования гендерных стереотипов восприятия сверстников (Иванова М.В., Коваленко О.В.), картинная методика исследования гендерных стереотипов восприятия сверстников (Иванова М.В., Коваленко О.В.).

Индивидуально-поведенческий компонент: метод наблюдения: в игровой, трудовой, бытовой деятельности, Методика – «Маскулинность-фемининность» С. Бем; Методика – «Мужественность-женственность» (Н.Г. Смольникова, Н.А. Шинкарева).

На основе изученной психолого педагогической литературы мы определили уровни сформированности основ гендерной культуры у воспитанников детского дома.

Высокий уровень: Характеризуются достаточным объемом знаний и представлений о себе, как представителе определенного пола, о своей роли, поведении, качествах. Понимает и дифференцирует понятия мальчик, девочка, мужчина, женщина. Ориентируется в понятии «семья», семейных ролях отца, матери. Осознает себя как личность определенного пола, ориентируется на соответствующий пол, значимого взрослого. Имеет устойчивый интерес к противоположному полу. Сформировано эмоционально-положительное отношение к себе, как к определенному полу гендеру, к свойственным гендеру стереотипам, к социальной роли в настоящем и будущем, к внешним признакам, интересам, особенностям поведения, а также к выполнению в будущем семейных ролей и положительным отношением к сверстникам. Поведение соответствует ценностям гендерным, стереотипным характеристикам, девочки: проявляют нежность, ласковость, коммуникабельность, отзывчивость, поддерживают порядок в группе, проявляют внимание к младшим. Мальчики – проявляют самостоятельность, спортивный интерес, настойчивость, помогают девочкам, предлагают помощь, следят за состоянием игрушек, по возможности устраняют поломки. Наличие постоянного проявления соответствующего гендеру поведения. Распределяют трудовые обязанности в зависимости от пола, в играх берут соответствующие полу роли (Девочки – «мамы», «дочки», мальчики – «папы», «сыновья»). Доброжелательно относятся к сверстникам

Средний уровень: знания и представления о себе не четкие, прослеживается неуверенность в знаниях гендерных стереотипов, частичные знания и представления о своей гендерной роли, норм поведения и соответствующих гендерных качествах. Не всегда дифференцирует понятия мальчик, девочка, мужчина, женщина. Фрагментарные представления о семье, семейных ролях. Осознает себя как личность, но не всегда ориентируется на соответствующий полу образ. Интерес к противоположному полу не устойчив. Отношение к себе не всегда ориентировано как на человека определенного пола. Прослеживается нестабильность в отношении к стереотипам и желаниям им подражать. Нет четкости в отношении своего предназначения к выполнению в будущем социальных ролей. Не всегда проявляет интерес к признакам, особенностям поведения соответствующего своему гендеру, и выполнению в будущем семейных ролей. Отношение к себе как к личности определенного пола не всегда положительное. К противоположному полу проявляет безразличие. Поведение не всегда соответствует гендерным характеристикам, Отсутствует индивидуальность в проявлении полоролевых качеств, не стабильное проявление соответствующих гендеру качеств в поведении, в разных видах деятельности прослеживается слабое владение опытом мужского/женского поведения. Не всегда доброжелателен к представителям своего и противоположного пола.

Низкий уровень: Характеризуется фрагментарными представлениями о себе. Частичные представления о гендерных стереотипах, своей гендерной роли, норм поведения, не имеет представления о качествах соответствующих своему и противоположному полу. Не дифференцирует сущность понятий девочка/мальчик, мужчина/женщина. Не имеет представления о семье, семейных ролях отца и матери. Не четкое осознание себя как личности определенного пола. Отсутствует интерес к противоположному полу. Не владеет характеристиками гендерных стереотипов, не возникает желания подражать стереотипам своего пола, не ориентируется в динамике изменения своего и противоположного пола в прошлом, настоящем и будущем, не проявляет интереса к особенностям своего поведения. Отсутствует интерес к выполнению в будущем семейных ролей. Отношение к себе как к личности определенного

пола неадекватно, ситуативно положительно. Наблюдается недоброжелательное отношение к сверстникам. Поведение не соответствует ценностям гендерным характеристикам. Не дифференцирует желаемые качества с полом. В разных видах деятельности не владеет опытом мужского/женского поведения, не осознает себя как личность определенного пола.

Анализ проделанной экспериментальной работы позволил установить, что гендерная культура детей воспитывающихся в условиях детского дома, лишенных восприятия моделей поведения отца и матери отличается рядом особенностей: когнитивный компонент гендерной культуры характеризуется дефицитарными проявлениями. Для мальчиков старшего дошкольного возраста характерны слабые, размытые, неточные, неаргументированные представления о половой принадлежности, об отличиях мальчиков и девочек; об идеале мальчика и девочки, мужчины, женщины, у них не происходит должного формирования ценностных ориентаций, социальных ролей (роли семьянина), им присуща неадекватная полоролевая идентичность.

Девочкам старшего дошкольного возраста свойственны слабые представления об отличиях мальчиков и девочек, не сформированы представления об идеале мальчика, девочки, мужчины или женщины, девочки не знают, как должен (а) вести себя мальчик (девочка), какими качествами должен (а) обладать мужчина (женщина), свойственны слабые представления о своей половой принадлежности, у них не происходит должного формирования ценностных ориентаций, социальных ролей (роли семьянина) им присуща неадекватная полоролевая идентичность.

Эмоционально-ценностный компонент гендерной культуры детей старшего дошкольного возраста в целом характеризуется тем, что у мальчиков обнаружены более высокие значения по показателю женственности, чем у девочек, т.е. можно констатировать наличие выраженного процесса феминизации мальчиков; в качестве образа идеального представителя собственного пола у маскулинных мальчиков выраженная тенденция видеть представителей андрогинного или феминного типа; в образе подруги противоположного пола мальчики андрогинного типа гендерной идентичности хотят видеть в девочке – друге маскулинные черты, а мальчики неопределенного типа гендерной идентичности – андрогинные черты.

Для девочек старшего дошкольного возраста характерен в рамках эмоционально-ценностного компонента фемининный тип гендерной идентичности; преобладающим типом психологического пола является андрогинный тип, при том, что как среди мальчиков, так и среди девочек есть определенный (достаточно низкий) процент детей, у которых выявляется фемининный или маскулиновый тип. Девочки демонстрируют низкий уровень развития качества «женственность», что свидетельствует о наличии маскулиновых черт и может рассматриваться как указание на их недостаточную феминизацию.

Анализ статистической достоверности распределения выборок образа «настоящей» девочки показал, что существуют статистически достоверные различия в распределении девочек с разной гендерной идентичностью по выбору различных образов, иллюстрирующих представление о настоящей девочке ($\chi^2 = 60,3$ $p=0,001$), выявляется достаточно четкая тенденция: полностью всеми испытуемыми девочками отрицается маскулиновый тип, явно преобладающим является фемининный тип. В выборе образа идеальной девочки эта тенденция сохраняется ($\chi^2=143, 2$ $p=0,001$), т.е. большинство девочек в качестве идеального рассматривают фемининный образ и в несколько меньшей степени – андрогинный (исключение составляют девочки маскулинового типа – у них выявляются две противоположные тенденции, половина идеальный образ соотносят с фемининным типом, а другая половина – с маскулинным).

Соответственно и по образу друга мы наблюдаем аналогичную тенденцию ($\chi^2=58$, $p=0.001$), т.е. в качестве друга своего пола девочки предпочитают видеть представительниц

феминного или андрогинного типа (исключение – девочки маскулинного типа). Т.е. у девочек по всем показателям, в отличие от мальчиков, мы видим достаточно четкую и более адекватную картину.

Индивидуально-поведенческий компонент гендерной культуры у детей обоих полов представляет размытую, недифференцированную структуру поведенческих паттернов мало коррелирующих с проявлениями маскулинности и феминности.

Статистическая достоверность различий в показателях компонентов между мальчиками и девочками по критерию хи – квадрату, позволила определить, что не существует статистически достоверных различий в распределении мальчиков ($\chi=0,35$, $p=0,63$) и девочек ($\chi=0,36$, $p=0,83$) экспериментальной и контрольной групп по уровню развития гендерной культуры, следовательно можно говорить о том, что сформированные экспериментальная и контрольная группы эквивалентны по уровню развития гендерной культуры. К высокому уровню развития гендерной культуры нами отнесено 12% девочек экспериментальной и контрольной групп, и 8% мальчиков соответствующих групп (рис.1, 2)

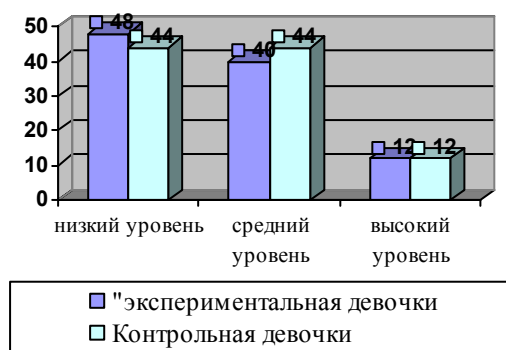


Рис.1. Уровни сформированности гендерной культуры в экспериментальной и контрольной группах девочек (%)

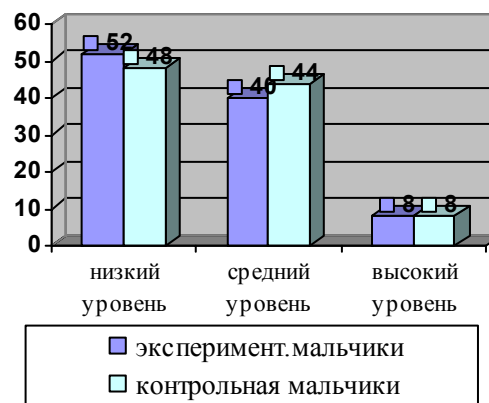


Рис. 2. Уровни сформированности гендерной культуры в экспериментальной и контрольной группах мальчиков (%)

Мы определили факторы которые считаем обусловлены отсутствием моделей поведения родителей, феминизацией воспитательного процесса, размытостью границ мужского/женского поведения, влиянием среды, роли семьи, компетентностью педагогов, образования.

Таким образом анализ существующих гендерно – ориентированных технологий позволяет выделить ряд условий воспитания гендерной культуры у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома:

повышение гендерной компетентности педагогического коллектива, работающего с детьми, воспитывающимися в условиях детского дома;

проектирование полифункциональной предметно – развивающей среды,

использование позитивных средовых влияний (кружки, секции, экскурсии и др.), возможностей средств массовой информации, и мнения сверстников;

создание и реализация серии занятий и игр развивающего характера, направленных на формирование когнитивного, эмоционально-ценностного и индивидуально-поведенческого компонентов гендерной культуры.

Библиографический список

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.
2. Берн, Ш. Гендерная психология. – М.: Олма – Пресс, 2002.
3. Беем, С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. С. Бем. – М.: 2004.
4. Хрипкова, А. В семье сын и дочь: Книга для учителя / А. Хрипкова Д.В. Колесов. – М.: Просвещение, 1985.
5. Кудрявцева, Е.А. Педагогические особенности нравственного воспитания девочек старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1992.
6. Ледовских, Н.К. Педагогические условия полоролевого развития в старшем дошкольном возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
7. Татаринцева, Н.Е. Полоролевое поведение ребенка как образ культурной жизни человека // Ребенок в мире культуры. – Ставрополь, 1998.
8. Яценко, Л.П. Как живет детский дом // Родная земля, 2001.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 316.62

М.В. Шамардина, канд. психол. наук, доц. кафедры теоретической и прикладной психологии АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: ktp@bigpi.bysk.ru

СНИЖЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА СЕНСИТИВНОСТИ

В работе описаны современные контексты использования в практической деятельности педагога-психолога с подростками, проявляющими агрессивное поведение, метода активного социально-психологического обучения – тренинга сенситивности. Особенности работы в Т-группах. Цели, задачи и программа проведения тренинга сенситивности, который позволяет положительно влиять на изменение агрессивного поведения подростков.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, методы активного социально-психологического обучения, Т-группа, тренинг сенситивности.

Современный подросток входит в мир, предельно сложный по своему содержанию и тенденциям социализации, что связано с перенасыщенным характером информации, глубинно воздействующей на психику подростка, у которого еще не выработано четкой жизненной позиции и защитных механизмов; с темпом и ритмом научно-технических преобразований, предъявляющих новые требования; с нарушением преемственности между поколениями, с падением образовательного и культурного уровня значительной части подрастающего поколения и вызывающими у детей чувство безнадежности и раздражения. Повышается агрессивность подростков при совершении преступлений, наблюдается устойчивая тенденция к омоложению преступности за счет роста криминальной активности подростков. Поэтому, важной составляющей при работе с современными подростками является изучение различных факторов, оказывающих влияние на формирование агрессивных форм поведения в подростковом возрасте.

Сложность проблемы состоит в том, что трудно бывает ответить на вопрос: является ли агрессивность подростка признаком психического заболевания, или это психологическая особенность переходного возраста, или просто дефект воспитания. Известно, что агрессия не возникает вне социального взаимодействия – различные аспекты межличностных отношений приводят к ее возникновению и предопределяют ее формы и направленность. Агрессивность имеет непосредственную связь с личностью, указывает на отклонения в ее формировании и затрудняет социальную адаптацию. Агрессивность выступает в двух личностных аспектах: как универсальное средство самоутверждения и как один из ключевых приемов самоанализа.

Как показывают многочисленные исследования, в подростковом возрасте нельзя категорично говорить об агрессивной направленности личности, можно говорить лишь о факторах, предрасполагающих к ее формированию, в числе которых нужно назвать и агрессивное фантазирование. «Материалом» для него служат, как и в детстве, психотравмирующие ситуации, только в пубертатной фазе они усложняются гормональной революцией и активным процессом самостроительства личности. Данный возраст богат драматическими переживаниями и конфликтами, что влияет на появление психологического дискомфорта. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. Эта пора достижений стремительного наращивания знаний, изменений, становления «Я», обретения новой социальной позиции.

Подросток, не сумевший благополучно преодолеть новый этап становления своего психосоциального развития, отклонившийся в своем развитии и поведении от общепринятой нормы, получает статус «трудного».

Немецкий психотерапевт Г. Аммон утверждает, что человек рождается с потенциалом так называемой *конструктивной агрессивности*, которую он рассматривает как частный случай поискового поведения. При правильном воспитании конструктивная агрессивность развивается и усиливается, стимулируя творческое развитие в играх, общении со сверстниками и взрослыми.

Специфической особенностью агрессивности в подростковом возрасте является его зависимость от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. Любая подростковая группа имеет свои ритуалы и мифы, поддерживаемые лидером. Мифы широко используются группой для оправдания ее внутри групповой и внешней агрессии. Насилие, «одухотворенное» групповым мифом, переживается подростками как утверждение своей силы, как героизм и преданность группе [1, с. 143].

Классические и современные представления о природе и механизмах агрессии представлены в работах З. Фрейда, К.

Лоренца, А. Басса, С. Розенцвейга, А. Бандуры, Я.Л. Коломинского, Ф.Е. Василюка и др. Индивидуальные и типологические особенности агрессии освещены такими учеными, как Р. Бэрн, Д. Ричардсон, А.А. Реан, и др. которые отмечают, что возникновение агрессивного поведения у подростков – сложный процесс, в котором участвуют многие факторы, они должны учитываться родителями, педагогами, психологами и обществом в целом при взаимодействии с подростками, поэтому агрессию легче предотвратить, чем корректировать агрессивное поведение.

Изучение динамики агрессивности на протяжении подросткового возраста имеет важное значение не только для коррекции, но и для профилактики агрессивности, что важно для разработки стратегии, направленной на контроль и предотвращение её острых форм. Так как агрессивность формируется преимущественно в процессе ранней социализации в детском и подростковом возрасте, а именно этот возраст и является наиболее благоприятным для проведения профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на снижение агрессии.

Цель работы: выявление эффективности влияния тренинга сенситивности на снижение уровня агрессивности подростков.

Возможности человека в установлении и поддержании контактов с окружающими во многом зависят от его сенситивной способности. Эта способность проявляется в чувственном восприятии людей, самого себя, а также окружающего мира. Развитая сенситивная способность во многом предопределяет возможности человека в прогнозировании поведения и деятельности людей, поэтому предметом исследования стало влияние тренинга сенситивности на снижение уровня агрессивного поведения подростков.

В качестве методов исследования использовались как теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; так и практические: тестирование (тест Басса-Дарки «Диагностика состояния агрессии»); метод экспертной оценки (анкета для педагогов); тренинг сенситивности как метод активного социально-психологического обучения, методы количественной и качественной обработки данных.

Опытно экспериментальная работа проводилась в КГОУ НПО Профессиональное училище №4 города Бийска Алтайского края, в период с февраль по март 2010 года. В исследовании приняло участие 38 человек (две группы студентов первого курса) возрасте 15 – 16 лет: них 22 девочки и 16 мальчиков. Подростки были разделены в группы по результатам тестирования: 1 группа – 24 подростка (63% от общей выборки) имеют уровень выраженности агрессии, не превышающий норму – для них характерна сдержанность в поведении, уступчивость, доброжелательность, терпимость к мнению других; 2 группа – 14 подростка (37 % от общей выборки) имеют уровень выраженности агрессии, превышающий норму – такие подростки раздражены, прибегают к физической силе в решении разногласий, обидчивы, чувствительны к замечаниям, вспыльчивы.

Проведение любой коррекционной работы должно базироваться на исходных данных, связанных с индивидуальными особенностями, определяющими возникновение определенного явления. Данная тренинговая программа была составлена с учетом причин возникновения агрессивного поведения: отсутствие у подростков навыков общения, необходимых для оптимальных взаимоотношений, и несформированность (недостаточная сформированность) социально приемлемого стиля поведения.

Мы придерживались общих целей по проведению тренинга сенситивности: «начиная тренинг своих сенситивных возможностей, человек должен знать их состояние на момент начала занятий, это требует интенсивной и незамедлительной

обратной связи о результатах тренинга, получаемой по различным каналам [3].

Основные цели тренинга сенситивности: развитие психологической наблюдательности как способности фиксировать и запоминать всю совокупность сигналов, получаемых от другого человека или группы; осознание и преодоление интерпретационных ограничений, накладываемых теоретическими знаниями и стереотипизированными фрагментами сознания; формирование и развитие способности прогнозировать поведение другого, предвидеть свое воздействие на него [3, с. 235].

Тренинг чувствительности (сенситивности) – это вид социально-психологического тренинга, который основывается на свободном обсуждении опыта членов группы, использовании ролевых игр и иных приемов, развивающих чуткость в межличностных отношениях и восприимчивость к происходящим в группе процессам [2, с. 45]. *Отличительная особенность этого метода* — стремление максимальной самостоятельности участников при организации и функционировании Т-группы. Основным средством стимуляции группового взаимодействия является отсутствие структуры. Участники, оказавшись в социальном вакууме, вынуждены сами организовывать взаимоотношения внутри группы и разрабатывать процедуры коммуникативной деятельности. Обучение при этом оказывается скорее результатом проб и ошибок участников группы, чем усвоением объективных принципов, объясняющих межличностное поведение. Кроме того, Т-группы, развивая межличностную чувствительность, совершенствуют восприятие самого себя, осознание групповых процессов и умение конструктивно включаться в деятельность группы.

Таким образом, тренинг сенситивности позволяет почувствовать себя во взаимоотношениях с людьми – раскрыть свои мысли и чувства, а также стать свидетелями переживаний других, узнать, как люди относятся друг к другу и к самому себе. Тренинг сенситивности рассчитан на то, чтобы повысить социальную чувствительность (способность чувствовать то, что чувствуют и о чем думают другие) и поведенческую гибкость (способность вести себя адекватно в различных межличностных ситуациях).

Итак, в тренинге сенситивности, с одной стороны психолог, эмоционально принимает каждого отдельного подростка, с другой – предъявляет группе определенные требования, где поведение психолога служит своего рода моделью, образцом поведения в групповой ситуации. Внимательно слушая, обращая внимание на одно и игнорируя другое, психолог способствует созданию условий для изменения сознания и самосознания подростков.

По мере развития группы ее участники непроизвольно принимают на себя и выполняют различные роли, соответствующие их позициям в социометрической структуре группы. Таким образом, сенситивность может рассматриваться как

способность, обеспечивающая отражение и понимание, запоминание и структурирование социально-психологических характеристик человека и группы и прогнозирование их поведения и деятельности. Т-группа, где основное внимание фокусируется на участнике, на процессе, на эмоциональном обучении, позволяет добиться интеракции, общения, самораскрытия, через приемы и методы рационалистического понимания. «Интенсивные и близкие контакты, представляются подходящим условием как для развития способности дискриминировать сенсорные качества от экспрессивных, так и для развития деликатного и ответственного поведения (заключается в сдвиге группы с ориентации на себя на ориентацию на других)» [3, с. 245].

Изучение средних групповых показателей агрессивности подростков после осуществления тренинговой программы проведено с подростками экспериментальной группы посредством методики Басса-Дарки: показатели агрессивности в контрольной группе позволяют констатировать, что в экспериментальной группе произошло их снижение по следующим шкалам: «физическая агрессия» – на 1,9; «вербальная агрессия» – на 1,9; «косвенная агрессия» – на 2; «негативизм на 1,7; шкале «обида» – на 0,7; по шкале «подозрительность» на – 1,4. А по шкале «чувства вины» произошло увеличение – на 1,1.

Различия подтверждены методами математической статистики, что свидетельствует об эффективности проведенной тренинговой программы с подростками, которая способствовала снижению агрессивных проявлений в поведении подростков.

Далее при помощи разработанной нами «Анкеты по изучению изменений поведения подростков», происходящих по результатам тренинговой программы был проведен опрос среди педагогов и психологов (всего 10 человек), результатами которого мы подтвердили наличие значительных положительных изменений в поведении подростков (76% опрошенных дали положительные ответы на вопросы анкеты, что показало – подростки стали осознавать свои поступки, свое поведение и попытались изменить свои установки, свое отношение к окружающему миру). Это также может указывать на эффективность тренинговой программы, направленной на снижение агрессивного поведения подростков.

Мы увидели, что в результате воздействия активного социально-психологического метода, которой явилась тренинговая программа (тренинг сенситивности), проявилась тенденция к снижению агрессивного поведения и обучение социально приемлемым формам и моделям поведения и общения, – что является эффективным средством коррекции, а составленная нами тренинговая программа, направленная на эмоциональный, когнитивный и поведенческий уровни личности, которая может использоваться для работы с агрессивными подростками.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебное пособие. – М., 1994.
2. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. – М.: Изд-во «Ось-89», 2000.
3. Смит, Г.К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 159.923

О.А. Сычёв, канд. психол. наук, доц. кафедры практической и коррекционной психологии АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: osn1@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ДИСПОЗИЦИОННОГО ОПТИМИЗМА

В статье рассматриваются современные представления о познавательной активности и её связи с индивидуально-психологическими особенностями личности. Приведенные в работе результаты корреляционного исследования свидетельствуют о наличии существенной связи между особенностями познавательной активности и диспозиционным оптимизмом студентов.

Ключевые слова: познавательная активность, любознательность, оптимизм, пессимизм, негативные ожидания.

Актуальность исследования познавательной активности связана с переходом общества к новой стадии социально-экономического развития – постиндустриальному обществу, в котором информация и знание приобретают особое значение, превращаясь в важнейший фактор экономического развития. В таком обществе наиболее востребованным кадровым ресурсом, по-видимому, должны быть люди, имеющие компетенции, необходимые для продуктивной работы с информацией, способные не только к получению и использованию знаний, но и к их трансформации, к порождению нового знания. Следовательно, среди психологических свойств личности решающее значение приобретают качества, характеризующие человека как субъекта познавательной активности. О значительной роли познавательной активности в развитии личности свидетельствуют исследования отечественных (Л.И. Божович; Д.Б. Богоявленская; М.И. Лисина и др.) и зарубежных психологов (D.E. Berlyne; T.B. Kashdan; P.J. Silvia и др.).

В отечественной психологии сложился ряд подходов к исследованию интеллектуальной и познавательной активности (Д.Б. Богоявленская, Т.А. Гусева, А.М. Матюшкин, Т.Я. Решетова, Н.Ф. Шляхта и др.), среди которых можно заметить широкий разброс мнений и значительное разнообразие трактовок этого психического явления. Необходимо констатировать и наличие интегративной тенденции, объединяющей достижения разных концепций на базе системного подхода (Т.А. Гусева, Н.Ф. Шляхта и др.). В рамках системного подхода познавательная активность, по определению Т.А. Гусевой, выступает как «сложное системное образование, обозначающее меру взаимодействия субъекта с объектами познания, характеризующее чувствительность субъекта к воздействиям информационного социума и его стремление к освоению новой информации» [1, с. 27].

Системность познавательной активности обозначает, в первую очередь, её сложную структуру, включающую различные компоненты, взаимодействующие между собой. Анализ структуры познавательной активности позволил Н.Ф. Шляхте выделить её содержательные (инициативность, любознательность, заинтересованность и т.д.), динамические (скорость решения, разнообразие действий и т.д.) и продуктивные (различные показатели результативности) характеристики. Т.А. Гусева также полагает, что познавательная активность имеет сложную структуру, включая в себя личностные качества, обеспечивающие её проявление и реализацию. Проявление, как начальный этап познавательной активности, обусловливается познавательными характеристиками: любознательностью и инициативностью, а реализация (конечный этап) определяется рефлексивно-волевыми образованиями: ответственностью и настойчивостью [1]. Особенности проявления и реализации познавательной активности на различных её этапах и ступенях характеризуются индивидуальным стилем познавательной активности.

Системный подход, таким образом, позволяет объединить и проанализировать с единых позиций различные аспекты познавательной активности. Кроме того, с позиций такого подхода открываются новые перспективы исследования индивидуальных особенностей проявления познавательной активности. На основе структурных характеристик познавательной активности выделены и описаны её индивидуальные стили, определяющиеся ведущими компонентами. К числу таких стилей Т.А. Гусева относит, например, динамический стиль (с ведущей ролью любознательности и инициативности), регуляторный стиль (с преобладанием характеристик волевого, настойчивого поведения), метакогнитивный стиль (с преобладанием рефлексивно-оценочных составляющих) и т.д. Диагностика и анализ индивидуальных стилей позволяют психологу предложить рекомендации по учёту особенностей учащегося в

учебном процессе, а также разработать различные коррекционно-развивающие методики гармонизации стили познавательной активности. В таких возможностях практического использования заключается сильная сторона данного подхода.

Познавательная активность со стороны одной из её основных составляющих – любознательности – также привлекает значительное внимание зарубежных психологов. В работах П. Силвия и Т. Кашдана представлена оригинальная модель любознательности, в рамках которой постулируется, что познавательный интерес определяется двумя основными факторами: во-первых, оценкой новизны и сложности объекта, и, во-вторых, оценкой своей способности совладать с этой сложностью и новизной, понять эти необычные, неожиданные вещи [2; 3]. С точки зрения такого подхода, интерес может возникнуть только в том случае, если новые объекты оцениваются как необычные, сложные, но доступные для понимания. В противном случае возникают негативные эмоциональные состояния: тревога, страх, дискомфорт.

Роль любознательности в повседневной жизнедеятельности человека связана с её побудительным характером, что ярко проявляется в тех сферах, где познавательная активность является ведущей составляющей деятельности. Результаты, полученные Т.А. Гусевой, свидетельствуют о том, что существуют значимые отличия по любознательности как одной из составляющих познавательной активности между студентами-психологами с различной успеваемостью [4]. По данным Т. Кашдана и М. Йена, влияние любознательности на академическую успеваемость опосредовано позитивным или негативным субъективным восприятием условий обучения [2].

Рассматривая связь познавательной активности с индивидуально-психологическими особенностями личности разумно предположить, что любознательность, как стремление к новому опыту, к открытию новых неизвестных возможностей, включает в себя, по-видимому, некоторую упреждающую оценку таких новых возможностей. Например, следуя логике П. Силвия и Т. Кашдана, это может быть оценка со стороны их сложности и новизны, а также оценка собственной способности понять и совладать с этими новыми объектами или явлениями. В этом случае познавательная активность субъекта может оказаться связанной с предрасположенностью к обобщенным позитивным или негативным ожиданиям относительно будущих событий или диспозиционным оптимизмом [2; 3]. Таким образом, есть основания предполагать наличие существенной связи диспозиционного оптимизма с познавательной активностью.

В этой связи целью данного исследования стал анализ психологических особенностей познавательной активности у студентов с разным уровнем оптимизма. В его основу была положена гипотеза о наличии связи познавательной активности в целом и её стилевых особенностей с диспозиционным оптимизмом. С целью проверки данной гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 50 студентов-психологов второго и третьего курсов очного отделения АГАО имени В.М. Шукшина, среди которых было 43 девушки и 7 юношей¹. Средний возраст испытуемых составил $19,08 \pm 0,12$. В качестве методов диагностики нами были использованы тест-опросник Т.А. Гусевой «Стили познавательной активности» [4] и методика исследования оптимизма Ч. Шейера и М. Карвера «LOT» [5]. Для статистической оценки силы связи использовался коэффициент корреляции Пирсона. Результаты количественного анализа данных представлены в таблице 1.

¹ Автор выражает признательность студентке факультета психологии АГАО имени В.М. Шукшина Вейберт К.Я. за помощь в сборе данных.

Таблица 1
Коэффициенты корреляции Пирсона между стилями познавательной активности и диспозиционным оптимизмом
Объем выборки N = 50

	Субшкала оптимизма	Субшкала пессимизма	Итоговая оценка оптимизма
Стиль потенциальной активности	0,34*	-0,15	0,26
Регуляторный стиль	0,20	-0,19	0,22
Динамический стиль	0,01	-0,54**	0,36**
Продуктивный стиль	0,04	-0,25	0,20
Метакогнитивный стиль	0,16	-0,55**	0,45**
Гармоничный стиль	-0,07	-0,14	0,07
Агармоничный стиль	0,18	-0,04	0,11
Искренность	-0,12	0,07	-0,10
Общий показатель познавательной активности	0,24	-0,63**	0,54**

Обозначения в таблице: * – коэффициент корреляции значим при $p < 0,05$; ** – коэффициент корреляции значим при $p < 0,01$.

Анализ полученных результатов показывает, что в целом предположение о взаимосвязи особенностей познавательной активности и оптимизма подтверждается: об этом свидетельствуют высокодостоверные корреляции как с общим показателем познавательной активности, так и с отдельными стилями. Коэффициент корреляции итоговой оценки оптимизма с общим показателем познавательной активности равен 0,54 ($p < 0,01$) свидетельствует о наличии довольно существенной связи этих характеристик. Из этого может следовать вывод, что для оптимистов характерен относительно высокий уровень познавательной активности. Анализ корреляций с отдельными субшкалами теста на оптимизм позволяет уточнить эти результаты: оказывается, что шкала пессимизма демонстрирует весьма тесную обратную связь с общим уровнем познавательной активности, в то время как шкала оптимизма не показывает значимой корреляции. Это может обозначать, что не столько оптимизм способствует проявлению любознательности, инициативности, настойчивости и познавательной активности в целом, сколько пессимистические ожидания препятствуют реализации этих качеств. Рассматривая взаимосвязь оптимизма и стилевых особенностей познавательной активности, можно отметить наличие существенных корреляций оценок по оптимизму в целом и по шкале пессимизма в частности с динамическим и метакогнитивным стилями. Кроме того,

можно констатировать умеренную прямую связь шкалы оптимизма со стилем потенциальной активности. Проанализируем данные взаимосвязи подробнее.

Динамический стиль содержит выраженные признаки информативной стратегии, при которой субъект готов принимать и осваивать новую информацию, а также высокие показатели инициативности личности [4]. Учитывая обнаруженную в нашем исследовании существенную обратную связь данного стиля с пессимизмом можно сделать вывод о том, что негативные ожидания, свойственные пессимистам, сочетаются со слабостью любознательных намерений и сниженной инициативностью в реализации познавательной активности. Метакогнитив-

ный стиль, также показавший обратную связь со шкалой пессимизма, характеризуется частым проявлением ответственных действий, внутренним локусом контроля, рефлексивностью, стремлением к анализу затруднений при реализации стремлений к познанию. Умеренная взаимосвязь шкалы оптимизма со стилем потенциальной активности может означать, что для оптимистов нередко характерно наличие скрытых, потенциальных познавательных возможностей, высокой познавательной потребности и готовности к осуществлению познавательной деятельности. Вместе с тем, познавательная активность оптимистов нуждается в благоприятных условиях и стимулах для её наиболее полного проявления.

Подводя итог проведенному исследованию можно сделать вывод о том, что, в первую очередь, связь с познавательной активностью демонстрирует диспозиционный пессимизм. Негативные ожидания относительно будущих событий, последствий и результатов собственной деятельности устойчиво сочетаются со сниженной познавательной активностью. Пессимистам свойственно как снижение познавательной активности в целом, так и существенное отставание в выраженности динамических и метакогнитивных аспектов познавательной активности, что отражается в меньшей выраженности у них соответствующих стилей. Данные об особенностях познавательной активности оптимистов и пессимистов могут быть использованы для дифференциации обучения и организации коррекционно-консультационной работы.

Библиографический список

1. Гусева, Т.А. Психология познавательной активности: системно-стилевое исследование: монография. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006.
2. Kashdan, T.B. Whether highly curious students thrive academically depends on the learning environment of their school: A study of Hong Kong adolescents / T.B. Kashdan, M. Yuen // *Motivation and Emotion*. – 2007. – Vol. 3.
3. Silvia, P.J. Interesting Things and Curious People: Exploration and Engagement as Transient States and Enduring Strengths / P.J. Silvia, T.B. Kashdan // *Social and Personality Psychology Compass*. – 2009. – Vol. 3/5.
4. Гусева, Т.А. Методика исследования познавательной активности // Второй краевой съезд педагогов-психологов образования Алтайского края: Материалы II Краевого съезда педагогов-психологов образования Алтайского края. – Барнаул; Бийск: ГОУВПО "БПГУ", 2009.
5. Carver, C.S. Optimism / C.S. Carver, M.F. Scheier // *Handbook of Positive Psychology* / Eds. Snyder C.R., Lopez S.J. – Oxford, N.Y.: Oxford University Press, 2002.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 371:351.851

Т.В. Гаврутенко, соискатель АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: gavrutenkotv70@mail.ru

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема включения учителей в проектную деятельность с позиций управления. Системное видение процесса управления, отражение его специфических свойств, представлено с помощью моделирования. В модели представлен компонентный и функциональный состав системы управления. Рассматриваемая структурно-функциональная модель выступает фактором повышения эффективности процесса управления проектной деятельностью учителей.

Ключевые слова: проектная деятельность учителей, управление, структурно-функциональная модель управления.

В условиях динамичных кардинальных изменений, исходящие в системе образования, возрастают требования к современному педагогу. Становится очевидной потребность в учителе, способном не только осуществлять функциональную профессиональную деятельность, но и мобильно реагировать и преобразовывать существующую педагогическую практику, готовом к самореализации и самосовершенствованию. Средством совершенствования образовательной практики и развития профессионально-личностных качеств учителя выступает разработка и реализация педагогических проектов, направленных на достижение запланированного результата. Под педагогическим проектом мы понимаем «деятельность педагога, группы педагогов или организации, направленную на осуществление изменения педагогической системы или ее элементов с целью обеспечения качественно нового результата» [1, с. 10]. Наибольший эффект от разработки и реализации педагогических проектов возможен при управлении этой деятельностью. Управление проектной деятельностью учителей рассматривается с позиции моделирования. Управление проектной деятельностью учителей мы представляем как целенаправленный процесс взаимодействия субъектов управления, обеспечивающий качественное изменение педагогической практики, совершенствование личностных качеств учителя, таких как самостоятельность, активность, креативность. Представить сложную систему управления проектной деятельностью учителей в прошлом, настоящем и будущем на различных этапах, проанализировать и спрогнозировать влияние изменений организационно-педагогических условий на результат управленческой деятельности крайне сложно. Решению данной проблемы будет способствовать метод моделирования, который достаточно широко используется в изучении управления различными системами [2].

Целью моделирования является воспроизведение и фиксация в модели структуры, содержания и технологии управления проектной деятельностью учителей. Для изучения объекта с разных позиций наиболее оптимальной является структурно-функциональная модель (рис. 1). Определение структуры управления проектной деятельностью учителей способствует системному исследованию, позволяет изучить внутреннее устройство и организацию модели. Функциональность модели позволит определить предназначение каждого элемента структуры и их взаимозависимость, отображение способа поведения моделируемого объекта, который является одной из важнейших сторон сущности системы управления проектной деятельностью учителей. В основе модели лежит идея преобразования педагогической практики и самосовершенствования личностных качеств учителей за счет создания организационно-педагогических условий. Основанием выдвигаемой идеи служат следующие факторы: социальный заказ на качественное изменение существующей педагогической практики, реальные потребности в учителе-проектировщике, способном мобильно реагировать на изменения в области образования, идеальное представление о результате эффективного управления.

Анализ различных научных исследований в области управления позволяет построить модель на основе совокупности взаимосвязанных методологических подходов: *системного, деятельностного и личностно-ориентированного*. Вышеуказанные подходы выступают методологическим основанием для повышения уровня готовности учителей к проектной деятельности. Системное управление предполагает, что каждый продукт проектной деятельности направлен на реализацию внутренних и внешних потребностей учителя и носит созидательный характер.

Системный подход позволяет принимать объективные, оптимальные управленческие решения, он же предоставляет средства и технические приемы для более продуктивной реализации основных управленческих функций, позволяет раскрыть внутренние связи модели, состоящей из взаимосвязанных и взаимодействующих между собой элементов, укрепляя свою структуру.

Рассматривая управление как специфический вид деятельности всех субъектов управления целесообразно акцентировать возможности деятельностного подхода. Деятельностный подход обуславливает стимулирование профессионального саморазвития педагогов, их активности по овладению профессиональным опытом. Данный подход обеспечивает изучение содержания управленческой деятельности, позволяет оптимизировать способы ее осуществления, определить пути практического совершенствования, где основной структурной единицей выступают проектные группы учителей.

Для раскрытия содержания результата управления проектной деятельностью учителей возникает необходимость в личностно ориентированном подходе, особенностью которого является ориентация процесса управления на личностный рост педагогов.

Модель управления предполагает реализацию ряда принципов: научности, целостности и системности, сотрудничества, единства управления и самоуправления. Принцип научности заключается в соединении практической деятельности с теорией внутришкольного управления, отечественными и зарубежными исследованиями в области педагогического менеджмента, что способствует созданию научного мировоззрения у всех субъектов управления проектной деятельностью. Соблюдение принципа целостности и системности предполагает в управлении проектной деятельностью взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны. Реализация принципа сотрудничества обеспечивает продуктивное, диалогичное взаимодействие администрации школы, учителей, учащихся, родителей, учителей в проектных группах, где каждый играет роль полноправного субъекта, при этом запросы на преобразование существующей практики идут от учеников и их родителей. Эти отношения отличаются открытостью и демократичностью. Принцип единства управления и самоуправления рассматривается как весьма ценный элемент в механизме повышения уровня готовности учителей к проектной деятельности. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, организовать их на разработку и обсуждение решений, сопоставить разные точки зрения, принять оптимальное решение. Самоуправление предполагает личную ответственность учителя за реализацию педагогического проекта.

Содержательный компонент модели представлен комплексом *функций* управления, выбор которых исходил из целей, задач, содержания управления проектной деятельностью на всех этапах. Учитывая современные условия и рассматривая функции управления как виды целенаправленного взаимодействия управляющей и управляемой систем, мы выделяем информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную функции управления.

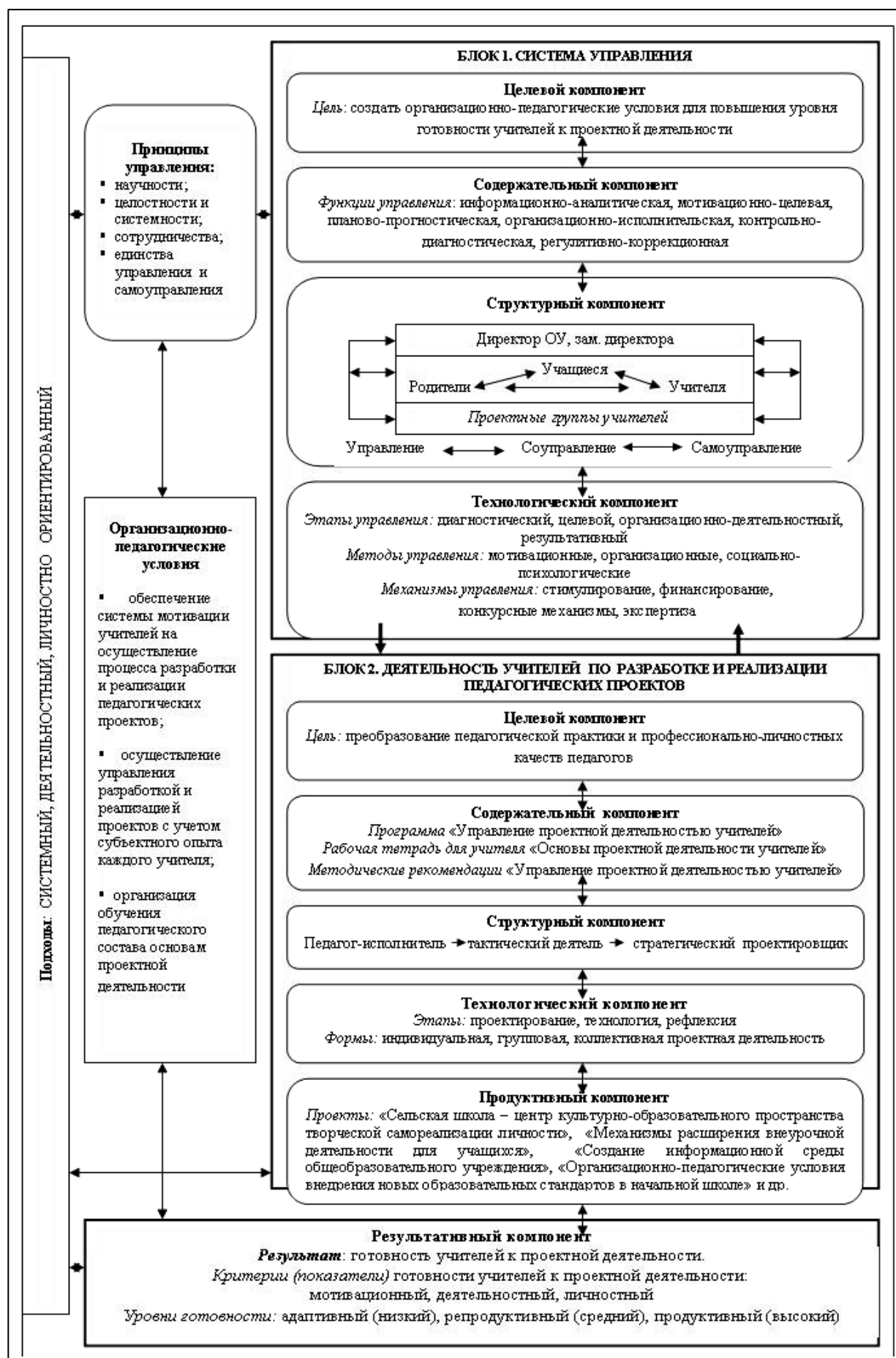


Рис. 1. Модель управления проектной деятельностью учителей

Информационно-аналитическая функция предполагает оперативный сбор информации, адекватный целям и задачам управления проектной деятельностью; выделение факторов и условий позволяющих оценить управление проектной деятельностью; принятие правильных управленческих решений; на основе анализа, который носит системный характер и проводится на диагностической основе, устанавливаются основные причинно-следственные связи. Анализ служит основой для принятия управленческих решений. Задача *мотивационно-целевой функции* заключается в определении целей функционирования и развития системы проектной деятельности с ориентацией на удовлетворение потребностей и учет интересов педагогов. При реализации функции устанавливаются критерии оценки уровня готовности учителя к проектной деятельности, разрабатывается система мотивации, основанная на развитии внутренней личностной позиции учителя. *Планово-прогностическая функция* предполагает прогнозирование управления проектной деятельностью учителей, которое строится на основе анализа тенденций развития образования, определяются формы, методы и средства осуществления данного процесса, разрабатывается план мероприятий. Для обеспечения системности в управлении целесообразным становится разработка комплексно-целевой программы управления проектной деятельностью учителей. *Организационно-исполнительская функция* характеризуется деятельностью субъекта управления по формированию и регулированию определенной структуры, лучше всего отвечающей поставленным целям и задачам, внутренним и внешним факторам, а также по установлению взаимодействия между людьми, то есть организационных отношений. Выбор методов организационно-исполнительской деятельности осуществляется с учетом специфики управляющей и управляемой системы, их взаимодействия. *Контрольно-диагностическая функция* предусматривает применение диагностики управления проектной деятельностью учителей, которая носит системный характер,

выявляет наличие или отсутствие результата, способствует отрицанию факторов, препятствующих управлению. В качестве основных результатов управления проектной деятельностью учителей рассматривается: повышение мотивации учителей к проектной деятельности, а также степень удовлетворенности процессом и результатом совместной деятельности; рост уровня знаний, умений и навыков в области проектирования; уровень самостоятельности и активности. *Регулятивно-коррекционная функция* предполагает деятельность по внесению изменений в процесс управления для поддержания системы на запрограммированном уровне. Результаты диагностики эффективности управления проектной деятельностью учителей служат основаниями для корректировки деятельности управляющей системы. Каждая управленческая функция представляет собой процесс, потому что состоит из серии взаимосвязанных действий.

На основании представленных основных компонентов модели, можно заключить, что структурно-функциональная модель является полифункциональной, так как: 1) наглядно отображает изучаемый объект, его внутреннее строение; 2) позволяет провести опыт в условиях, приближенных к реальным; 3) способствует выбору оптимальных путей и способов преобразования исследуемого объекта; 4) обладает познавательным потенциалом, облегчает получение информации об изучаемом объекте; 5) дает возможность целостно представить процесс управления проектной деятельностью учителей.

Рассматриваемая модель раскрывает сущность данного феномена, является аналитическим средством, позволяющим преодолеть множество проблем, связанных с принятием оптимальных управленческих решений в сложных ситуациях, а не действовать методом проб и ошибок. Результаты ее апробации показывают, что на основе данной модели представляется возможной практика эффективного управления проектной деятельностью учителей.

Библиографический список

1. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – № 6.
2. Мокрецова, Л.А. Управление воспитательной системой в инновационном общеобразовательном учреждении: проблемы и перспективы: монография / Л.А. Мокрецова, Е.Э. Доценко. – М.: Компания Спутник+, 2007.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 373.1

Г.Ю. Кобызева, соискатель АГАО имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: galinakobyzeva@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Основной целью статьи выступают сравнение и анализ разных точек зрения на термины «педагогическое взаимодействие» и «общение» в современной педагогической литературе. Важным представляется обращение к проблематике организации продуктивного педагогического взаимодействия в условиях начальной школы.

Организацию педагогического взаимодействия учителя и учащихся начальных классов автор статьи рассматривает как вариант организации социального контакта.

Ключевые слова: взаимодействие, диалог, общение, педагогическое взаимодействие.

В центре внимания педагогики всегда находились отношения между учителем и учеником, но способы управления ими изменялись в соответствии с социальным заказом, развитием философской мысли и морали. Одна из основных целевых ориентаций, ставящихся сегодня социумом перед школой – подготовка ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее, принимать решения и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Все более значимым становится формирование интеллектуальной, эмоциональной, коммуника-

тивной готовности учащихся к активно-деятельностному взаимодействию с окружающим миром (с природой, другими людьми, самими собой и др.). Решение главных задач обучения и воспитания должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и нравственными нормами. Поэтому важным представляется обращение к проблематике организации продуктивного педагогического взаимодействия, рассматриваемого в условиях начальной школы. Однако решение данной

проблемы – задача сложная, требующая от педагога достаточной теоретической подготовки.

Анализ проблемы педагогического взаимодействия в качестве теоретической основы подразумевает определение сущности ряда дефиниций: общение, взаимодействие, понимание, диалог, их связей и взаимопроникновения, степени изученности и исследовательских направлений, развивающихся в контексте данных категорий.

Проблема педагогического взаимодействия в процессе воспитания и обучения имеет философские, социологические, психологические и другие аспекты.

В философии такие категории, как «взаимодействие», «общение», «понимание» и «диалог» довольно часто трактуются на основе определения, данные в философском энциклопедическом словаре. «Взаимодействие» – категория, отражающая процессы взаимосвязи различных объектов друг с другом, их взаимную обусловленность, изменения состояния, порождение одним объектом другого (Г. Гегель, Э.В. Ильенков, И. Кант, Б.М. Кедров, П.В. Копник, К. Маркс, Ф. Энгельс) [1, с. 81]. Взаимодействие, как одну из категорий философии, которая отражает единую связь всего сущего, влияние одного объекта на другой и наоборот, определяет П.И. Пидкасистый [2, с. 50]. Общение как процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности рассматривают Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина [1, с. 447].

В психологии категория «взаимодействие» изучается в теории отношений. В.Н. Мясищев рассматривает данный феномен как процесс взаимодействия личностей, определенным образом отражающих друг друга. Как один из основных видов человеческой деятельности, составляющую труда и познания трактует «взаимодействие» Б.Г. Ананьев.

В психологических исследованиях проблема взаимодействия разрабатывается достаточно активно. Общение, деятельность и взаимодействие в качестве самостоятельных, но тесно взаимосвязанных между собой категорий, определяет А.А. Леонтьев. В ряде работ А.А. Бодалева осуществляется исследование соотношения категорий «общение», «деятельность» и «взаимодействие». Составной частью общения людей считает «взаимодействие» Г.М. Андреева.

В социальной психологии взаимодействие рассматривается в качестве условия восприятия и понимания человека человеком. (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Е.С. Кузьмин, Н.Н. Обозов, В.Н. Парфенов и др.). Место и роль взаимодействия во взаимоотношениях социальных групп и внутри них, а также типы педагогического взаимодействия конкретизированы Я.Л. Коломинским и Б.Д. Парыгиным.

Как педагогическое явление феномен взаимодействия получает интерпретацию в русле исследования различных проблем обучения и воспитания. Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе исследовали М.А. Богуславский, А.В. Мудрик, А.Н. Орлов, К. Роджерс, В.А. Сластенин, Н.В. Седов. Взаимодействие как средство формирования коллектива проанализировано Т.Е. Копниковой и Л.И. Новиковой. Как специфическую форму общения в ходе целостного педагогического процесса трактует взаимодействие Г.И. Щукина.

В последние годы значительное внимание уделяется взаимодействию как основе педагогического процесса. Как развивающее явление педагогическое взаимодействие рассматривают И.Б. Котов, А.Н. Орлов, Н.Ф. Родионова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов. Как условие аксиологической ориентированности будущего учителя на ценности образования педагогическое взаимодействие исследовалось Т.К. Ахayan, А.В. Кирьяковой. А.Г. Тряпицина считает педагогическое взаимодействие процессом раскрытия творческого потенциала учителя и ученика. Как условие актуализации человеческого

субъектности рассматривают педагогическое взаимодействие В.В. Горшкова и А.Н. Ксенофонта.

По мнению Л.С. Выготского, взаимодействие выступает как неотъемлемый компонент профессионального становления личности: сначала другие люди действуют по отношению к человеку, затем он сам вступает во взаимосвязь с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце действует на себя [3, с. 33].

Педагогическое взаимодействие как процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка, определяет В.В. Давыдов.

Российская педагогическая энциклопедия описывает педагогическое взаимодействие как процесс развития личности воспитанника и средство совершенствования личности воспитателя. Педагогическое взаимодействие является и процессом развития личности воспитанника, и средством совершенствования личности воспитателя. Личность воспитателя и личность воспитанника не могут выступать с равных позиций в силу самого определения педагогического взаимодействия [4, с. 129].

В педагогическом взаимодействии термин «педагогический», безусловно, свидетельствует о ведущей роли педагога во взаимодействии. Но если определение «педагогический» подчеркивает доминирующую позицию педагога, то понятие «взаимодействие» в «Словаре русского языка» определяется как взаимная связь предметов, взаимная поддержка [5, с. 68]. Значит, педагогическое взаимодействие можно охарактеризовать как взаимную поддержку педагога и воспитанников в педагогическом процессе при доминирующей позиции педагога. Педагогически целесообразное и организованное общение представляет собой взаимодействие, то есть учебно-воспитательный процесс является взаимодействием педагога и ученика. Педагогическое воздействие как этап взаимодействия осуществляется как раскрытие, демонстрация и передача личностного ценностного отношения педагога. От того, насколько ему удастся выразить себя, зависит ответная реакция воспитанника, внутренне переживающего это отношение [6, с. 12]. Таким образом, педагогическое взаимодействие целесообразно рассматривать как собственно педагогические отношения и педагогическое общение.

А.А. Радугин считает, что педагогическое взаимодействие представляет собой преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием которого является взаимное изменение в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника [7, с. 62].

Определение, данное А.А. Радугиным, характеризует взаимоотношения между учителем и учениками как двусторонний процесс: взаимовлияние учителя на ученика и ученика на учителя, что, на наш взгляд, является оптимальным и для начальных классов. Следует заметить, что в определениях большинства педагогов-исследователей отсутствует даже упоминание о взаимовлиянии учеников друг на друга в педагогическом процессе. Говорят о взаимодействиях внутри социальной группы только Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский и Б.Д. Парыгин, считая, что учащиеся обязательно будут взаимодействовать друг с другом и осуществлять влияние друг на друга в педагогическом процессе. Исходя из этого, в определение педагогического взаимодействия целесообразно включить 3 типа взаимовлияний: учитель – ученик, ученик – учитель, ученик – ученик.

Начальная школа на сегодняшний день испытывает ряд проблем, оказывающих влияние на их качественную работу: кадровое и программное обеспечение, а также организация педагогического взаимодействия.

Организация общения и взаимодействия является составной частью специфики начальной школы, но организация

педагогического взаимодействия «учитель – ученик», непосредственно внутри образовательного учреждения возможна только при условии создания ситуаций понимания.

Рассмотрим категорию «понимание» как один из принципов педагогического мышления, которое предполагает обнаружение смысла во взаимодействии учителя и ученика, что созвучно с трактовкой этой категории в философском энциклопедическом словаре [1, с. 513]. Организация ситуаций понимания в школьном образовании очень важна в процессе взаимодействия [8, с. 32]. При таком взаимодействии происходит развитие не только детей, но и взрослых участников процесса образования, что имел в виду А.А. Радугин, определяя педагогическое взаимодействие как двусторонний процесс взаимовлияния учителя на ученика и ученика на учителя.

Но процесс понимания невозможен без диалога, на котором основано общение. Диалог в обучении, а, прежде всего диалог в системе «учитель-ученик» – это не только и не столько спор, полемика, дискуссия, в ходе которых могут быть подвергнуты сомнению, переоценке различные элементы социального опыта. Под учебным диалогом понимают особую форму обучения, при которой учебные задачи ставятся в виде нерешенных проблем и тип взаимоотношений в процессе совместной деятельности. В ходе учебного диалога зарождается необычное общение между учителем и ученика-

ми, в котором собеседники проявляют собственный взгляд на мир. Некоторые особенности диалога помогают в организации педагогического взаимодействия: наличие двух и более собеседников, связанных отношениями взаимопонимания, наличие единой, интересной для всех участников диалога проблемы и наличие обратной связи.

Исходя из вышесказанного, педагогическое взаимодействие возникает и эффективно лишь в том случае, когда в процессе диалога два и более субъекта обмениваются информацией оценочного характера по поводу некоторого объекта, значимого для них обоих, и, основываясь на этой информации, вступают в отношения друг с другом. Но педагогическое взаимодействие, с одной стороны, является взаимообусловленным процессом, в котором взаимодействующие стороны равно влияют друг на друга; с другой – процесс педагогического взаимодействия организуется, направляется и контролируется одной из сторон. Следовательно, организация педагогического взаимодействия учителя и учащихся в условиях начальной школы, является, прежде всего, вариантом организации социального контакта, т.е. учитель, соответствия со своей социальной ролью направляет и контролирует процесс педагогического взаимодействия, одновременно оказывая влияние на ученика и испытывая его влияние на себе.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
2. Пидкасистый, П.И. Педагогика. – М.: Роспедагентство, 1996.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
4. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: БРЭ, 1993. – Т. 2.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – Екатеринбург, Урал-Советы, 1994.
6. Возчиков, В.А. Общение и коммуникация: пособие к изучению теоретического курса педагогики. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000.
7. Радугин, А.А. Педагогика. – М.: Центр, 2002.
8. Сенько, Ю.В. Учитель – Ученик: возможность понимания: учебное пособие / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 159.937.2

О.К. Агавелян, д-р психол. наук, проф. НГПУ; **С.Б. Перевозкин**, канд. психол. наук, ст. преп. НГИ; **Ю.М. Перевозкина**, канд. психол. наук, доц. НГИ, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫБОРА ОБРАЗА В ДВУХФАКТОРНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЯХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования специфики эмоциональных состояний личности при осуществлении позитивного и негативного выбора образа в двухфакторных изображениях, а также при осознании противоречивой информации.

Ключевые слова: двухфакторные изображения, позитивный выбор, негативный выбор, осознание противоречивой информации, эмоциональные особенности личности.

Актуальность темы исследования состоит в том, что проблема восприятия картин с двойным изображением, на сегодняшний день является областью психологии наименее разработанной. Вместе с тем на современном этапе развития общества обнаруживается тенденция визуального восприятия информации.

Феномен двухфакторных изображений был зафиксирован гештальт-психологами, которые обнаружили факт, состоящий в том, что при восприятии многозначного стимула человек имеет тенденцию осознавать только одно его значение. Как отмечает А.Р. Лурия [1], человек видит то, что действительно представляет для него личностную значимость, и, прежде всего, это будет связано с эмоциональными особенностями личности. Вместе с тем, существует точка зрения, согласно которой имеет место неосознаваемое восприятие незамеченных значений многозначной информации [2; 3]. Так, В.М. Аллахвердовым [2], М.Г. Филипповой [3] убедительно

обосновывается и приводятся экспериментальные свидетельства, что субъект воспринимает в двухфакторных картинах оба изображения, одно из которых затем выводится на поверхность сознания (осознается как видимое), а другое вследствие негативного выбора остается в бессознательном. Таким образом, утверждение гештальт-психологов, о том, что второй образ личностью не осознается опровергается в экспериментах В.М. Аллахвердова, т.к. с точки зрения автора при столкновении с противоречивой информацией, сознание выбирает тот образ, который подтверждает ожидания индивида (позитивный выбор), удаляя с поверхности все то, что не соответствует им (негативный выбор).

Процедура и методы исследования

С целью выявления эмоциональных особенностей при восприятии двухфакторных изображений, было проведено исследование, включающее четыре этапа. На первом этапе оценивалось эмоциональное состояние личности: по методике

«Основные эмоциональные черты» (К. Изард). На втором этапе респонденты ранжировали восемь цветов в порядке уменьшения предпочтения (Цветовой тест М. Люшера). На третьем этапе испытуемому предлагались последовательно три картинки: «Старик и влюбленные» (рис. 1) «Старуха и девушка» (рис. 2), «Фрейд и обнаженная женщина» (рис. 3), которые он оценивал при помощи цвета, выбор картинки был обусловлен наличием молодого и более взрослого образа. После чего испытуемого просили назвать то, что он видит на картинке. На последнем этапе осуществлялись, обработка, анализ и интерпретация полученных результатов, проранжированному на первом этапе цвету присваивается балл – предпочитаемому цвету восемь баллов, а отвергаемому один балл. Затем в соответствии с присвоенным цветом, изображению присваивался соответствующий балл, который был определен на втором этапе. Для исследования эмоциональных особенностей личности, при восприятии двухфакторных изображений были использованы критерий ϕ -Пирсона и U-Манна-Уитни. Все расчеты осуществлялись в программе Statistica 6.0. Исследуемую выборку составили 40 человек в возрасте от 23 до 50 лет, 20 мужчин и 20 женщин, различных профессий, образование высшее и среднее. Результаты сравнительного анализа показали, что достоверных различий по полу и возрасту в исследуемой выборке нет ($p > 0,05$), что позволило рассматривать данную выборку как гомогенную.

Обсуждение результатов

В результате предъявления двухфакторного изображения «Старик и влюбленные» (рис. 1), 35 респондентов отметили образ старика, что составило 87 % и 5 респондентов (13 %) осознали оба образа и «старика» и «влюбленных».

Следовательно, данный двухфакторный образ в большей степени актуализирует образ старца, который выходит на первый план в данном изображении. Полученное может свидетельствовать, что предъявляемое двухфакторное изображение «Старик и влюбленные» обладает неравнозначной представленностью образов, поскольку большинство респондентов

осознают только образ «старик», а образ «влюбленные» выступает как «негативный выбор» в терминах В.М. Аллахвердова.



Рис. 1. «Старик и влюбленные»

Полученные значимые различия в оценке изображения и эмоциональных особенностях испытуемых, в зависимости от осознаваемого образа в двухфакторном изображении «Старик и влюбленные» по критерию U-Манна-Уитни демонстрирует, что респонденты увидевшие образ «влюбленные» и образ «старик» в двухфакторном изображении, оценивают изображение статистически значимо выше ($M = 5,6$ баллов), по сравнению с испытуемыми, увидевшими образ старика ($M = 4,23$ баллов), с вероятностью ошибки менее 4 % (табл. 1).

Таблица 1

Значимые различия в оценке двухфакторных изображений и эмоциональных особенностях в зависимости от увиденного образа изображения «Старик и влюбленные»

Признаки	Среднее значение (M)		Манна-Уитни	
	Старик (N = 35)	Оба изображения (N = 5)	U	p-level
Оценка изображения	4,23	5,60	44,0	0,04
Тревожность	2,54	0,80	41,5	0,03
Общая эмоц. возб.	4,69	6,20	43,0	0,03
Удивление	5,37	6,80	45,5	0,04



Рис. 2. «Старуха и девушка»

При этом испытуемые, у которых произошло осознание многозначности образа двухфакторного изображения характеризуются менее выраженной тревожностью – $M = 0,8$ баллов, и повышенным фоном общей эмоциональной возбудимости ($M = 6,2$ баллов), тогда как у испытуемых с негативным выбором наблюдается более высокий уровень тревожности – $M = 2,54$ баллов ($p = 0,03$) и сниженной эмоциональной возбудимостью ($M = 4,69$) с вероятностью ошибки менее 5 %. Это свидетельствует в первую очередь о том, что испытуемые, способные к осознанию противоречивой визуальной информации характеризуются более позитивным эмоциональным спектром в отличие от тех, у кого отмечается наличие негативного выбора.

Предъявление изображения «Старуха и девушка» показало, что пять испытуемых (13 %) увидели образ старухи, 29 испытуемых (72 %) увидели образ девушки, шесть испытуемых (15 %) осознали оба образа (рис. 2).

Анализ различий показал, что респонденты идентифицирующие образ девушки, статистически чаще предпочитают красный цвет ($M = 7,2$ балла), по сравнению с респондентами, воспринявшими образ старухи ($M = 3,2$ балла) с вероятностью ошибки 2 % (табл. 2). С точки зрения М. Люшера [5] красный

цвет, выносимый на первые места, отражает стремление проявлять активность, актуализацию полового влечения. Это демонстрирует, что испытуемые, сделавшие позитивный выбор в пользу образа девушки, характеризуются активностью, самоуверенностью, возбужденностью, страстью. А респонденты

идентифицирующие образ старухи, находится в состоянии истощения, изнурения, опустошенной активности и заторможенной сексуальности.

Таблица 2

Значимые различия в эмоциональных особенностях в зависимости от увиденного образа изображения «Старуха и девушка»

Признаки	Среднее значение			Н-Краскала-Уоллиса		Манна-Уитни p-level		
	Стар. (N = 5)	Дев. (N = 29)	Оба (N = 6)	H	p-level		Старуха	Оба изобр.
Красн. цвет	3,2	7,20	4,50	5,44	0,03	Стар.		0,18
						Дев.	0,02	0,09
Общая эмоц. Возб.	4,34	7,20	5,50	8,66	0,03	Стар.		0,17
						Дев.	0,00	0,25

Относительно признака «эмоциональная возбудимость» также наблюдается преобладание у респондентов с позитивным выбором образа «девушка» ($M = 7,2$ балла) по сравнению с испытуемыми осознавшими образ «старуха» ($M = 4,34$ балла), которые реагирует позже и слабее на раздражители – статистическая ошибка составила 2 %

При анализе результатов исследования картинки «Фрейд и обнаженная девушка», выявились следующие тенденции: 11 респондентов (28 %) восприняли образ «Фрейд» и два респондента (5 %) восприняли образ обнаженной женщины. Тогда как большинство испытуемых 27 человек (67 %) увидели оба образа (рис. 3).



Рис. 3. «Фрейд и обнаженная женщина»

Также как и изображение «Старик и влюбленные» картинка «Фрейд и обнаженная девушка» обладает очевидной представленностью обоих образов, т.к. большинство испытуемых осознают и тот и другой образ. Сравнение оценки изображения в зависимости от выбранного образа показало, что наиболее высокую оценку изображения дают испытуемые с отсутствием негативного выбора (осознают оба изображения) – $M = 4,74$ балла, что статистически значимо отличается от испытуемых идентифицировавших только образ девушки – $M = 2,5$ балла ($p = 0,04$; табл. 3).

Таблица 3

Значимые различия в оценке двухфакторных изображений в зависимости от увиденного образа изображения «Фрейд и девушка»

Признаки	Среднее значение			Н-Краскала-Уоллиса		U-Манна-Уитни p-level		
	Фрейд (N = 11)	Дев. (N = 2)	Оба N = 27)	H	p-level		Фрейд	Оба изобр.
Оценка изобр.	3,55	2,50	4,74	5,88	0,02	Фрейд		
						Дев.	0,23	0,04
Черный	3,18	7,00	2,93	6,47	0,04	Фрейд		0,66
						Дев.	0,05	0,05
Отвращ.	7,20	5,50	4,34	8,66	0,03	Фрейд		0,02
						Дев.	1,00	0,20

В то же время испытуемые, воспринявшие образ Фрейда ($M = 3,18$ баллов) выносят черный цвет на последние места. Это позволяет предположить, что, они не способны терпеть лишения, и в этой связи они рискуют выдвигать авторитарные сверхмерные требования. У испытуемых, воспринявших образ «Фрейда», более выражена такая эмоция, как отвращение, омерзение ($M = 7,2$ балла), по сравнению с испытуемыми, воспринявшими оба образа ($M = 4,34$ балла), с вероятностью ошибки 2 %. Поэтому можно говорить о том, что испытуемым идентифицирующим образ Фрейда, характерны такие эмоциональные черты, как неприязнь к чему либо.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Эмоциональные в особенности личности отличаются преобладанием позитивного спектра при осознании противо-

речивой информации в двухфакторных изображениях, в отличие от субъектов с наличием негативного выбора.

2. При позитивном выборе молодого образа в двухфакторных изображениях личность характеризуется повышенной общностью положительного эмоционального спектра, преобладающей удовлетворенностью, активностью, энергичностью, по сравнению с респондентами, воспринявшими пожилой образ. Таким испытуемым свойственно отвращение, омерзение, тревожность, апатия. Данное позволяет говорить, что испытуемые бессознательно выбирают при восприятии двухфакторных изображений образ, близкий по своим характеристикам с эмоциональными особенностями испытуемых.

3. Респонденты, способные к осознанию противоречивой информации, оценивают его как более привлекательный, по сравнению с респондентами осуществившими негативный выбор.

Библиографический список

1. Лурия, А.Р. Ощущения и восприятие. – М.: Изд-во МГУ, 2007.

2. Аллахвердов, В.М. Сознание как парадокс (экспериментальная психология): в 2 т. – СПб.: ДНК, 2000. – Т. 1.
3. Филиппова, М.Г. Роль неосознаваемых значений в процессе восприятия многозначных изображений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006.
4. Люшер, М. Сигналы личности. – [Э/р] / URL: http://www.psichology.-vuzlib.net/book_o180.html.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 613.863

В.В. Глебов, канд. психол. наук, доц. РУДН; **Е.В. Аникина**, асп. РУДН; **М.А. Рязанцева**, соискатель РУДН, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассмотрены различные научные подходы в изучении адаптации человека. Проанализированы важные понятия феномена «адаптация человека». Рассмотрены различные уровни адаптационных процессов в жизни человека. Высказывается идея о важности в интеграции разных научных подходов, которая позволит определить эффективные механизмы адаптации человека.

Ключевые слова: адаптация человека, интегративный подход, гомеостаз, гомеорезис.

Современное развитие общества характеризуется глобальными кризисами – экологическими, социально-политическими, экономическими. В такой ситуации развития общества перед человеком стоит непростая задача – задача выживания и гармонизации отношений с окружающей средой.

В опубликованных в последние годы научных исследованиях широко представлены оригинальные данные по многим аспектам адаптации человека в разных экологических условиях жизнедеятельности. Однако многие из них все еще остаются мало разработанными. Необходимы комплексные исследования изменений на всех уровнях функционирования организма с изучением связей между отдельными звеньями иерархической системы. Например, еще очень мало информации о процессах коадаптации, недостаточно хорошо изучен видовой, биоцелостный и биосферный уровни адаптации. По-прежнему нет фундаментальных исследований клеточных механизмов адаптации и резистентности биосистем. Достаточно много споров и противоречий в оценке значения гематологических изменений в организме человека и роли защитных функций организма в процессе психофизиологической адаптации. Требуется своего рассмотрения и проблема устойчивости адаптивных изменений при хроническом воздействии факторов окружающей среды на организм человека и механизмов реадaptации (комплекс мероприятий направленный на том или ином уровне, адекватным к новым условиям внешней окружающей среды) [1].

Поэтому в изучение адаптации человека очень важен интегративный подход, который даст возможность: комплексно изучать проблему приспособление индивида, группы и общества к изменениям окружающей среды; выявлять системные факторы (экологические, физические, социально-экономические, психофизиологические и т.д.), которые взаимно воздействуют как на человека, так и на окружающую среду; находить адекватные формы и методы сохранения физического, психического и духовного здоровья человека [2].

Анализ существующих в научной литературе подходов изучения адаптационных процессов человека позволяет выделить несколько уровней данного феномена.

Первый уровень в адаптации человека рассматривает возможность жизнедеятельности индивида в измененных условиях окружающей среды; на втором уровне адаптации выступает как процесс приспособления к изменяющимся условиям окружающей среды; на третьем уровне адаптации происходит достижения динамической устойчивости в измененной среде; и наконец, на четвертом уровне адаптация видится как процесс самораскрытия личности [2].

В настоящее время понятия «адаптация» не выходят, как правило, за рамки конкретных наук. Тем не менее, большин-

ство словарей, признанных в научном обществе («Большая Советская Энциклопедия», «Философская энциклопедия», «Большой психологический словарь» и т.д.) отдает приоритет биологии. Так, в «Большой Советской Энциклопедии» адаптация понимается как «процесс приспособления строения и функций организмов (особей, популяций, видов) к условиям окружающей среды» [3]. Вместе с тем любая адаптация есть результат приспособления, где конкретный исторический этап приспособительного процесса (адаптациогенез), протекает в определенном местообитании [4]. Рассмотрим различные подходы изучения адаптации человека существующие на сегодняшний день.

При изучении социальной адаптации важен всесторонний анализ фактов «уравновешивания» в процессе взаимодействия организма со средой в ходе жизнедеятельности. Однако чаще всего онтогенетическая адаптация рассматривается с позиций установления равновесия между организмом и средой на основе гомеостатических механизмов. Такая трактовка адаптации включает односторонность и сужение взгляда на адаптационный механизм организма, так как фиксирует внимание на результатах индивидуальной адаптации (онтогенез), оставляя в стороне сам процесс – процесс адаптационного генеза [5].

В естественнонаучных дисциплинах процессы социальной адаптации рассматриваются как комплекс реакций, необходимых для поддержания функциональных констант биосистемы (гомеостазиса) при воздействии на нее изменяющихся условий среды. Гомеостаз – это совокупность сложных приспособительных реакций системы (биологической, демографической, социальной и т.д.), направленной на устранение или максимальное ограничение действий различных факторов внешней или внутренней среды, нарушающих относительное динамическое постоянство внутренней среды системы [5]. Однако наряду с этим высказывается и точка зрения, согласно которой адаптация есть процесс, подчиняющийся не только гомеостатическим закономерностям, но и создающий возможность для дальнейшего развития системы – гомеорезис [6].

Философский анализ социальной адаптации личности понимается как совокупность особых системообразующих свойств, которые позволяют индивиду выстраивать свою жизнь, придавать ей ценность, направленность и целостность. Все это в целом требует интегративности и учёт всего комплекса биологических социальных, культурных, экологических, экономических, политических факторов, которые значимо воздействуют на динамические характеристики индивидуального адаптационного процесса [7; 8].

Обеспечение адекватной динамики биологического равновесия между организмом и средой является одним из важных условий гармонии человека и окружающей среды. Важно отме-

титель, что для человека свойственны высшие эмоции, возникающие в результате действия психологических образований и которые часто выступают как регулятором адаптации и психофизиологического благополучия с окружающей средой или как наоборот запускать дезадаптационные механизмы стрессового напряжения посредством дистрессовых реакций [9].

Неслучайно человек чувствует себя здоровым и жизнедеятельным, находясь в равновесии между собственным адаптационным потенциалом и меняющимися условиями среды. Именно состояние психосоматического здоровья, успешной деятельности индивида отражается на гармоничном функционировании адаптационных систем организма, психики и окружающей среды. С позиции современной медицины заболевание рассматривается как адаптационный процесс (дезадаптация), который проявляется в единстве физиологического, психического и поведенческого компонента, находящегося в перенапряженном состоянии, не отвечающим условиям внешней и внутренней среды [6; 10]. Сама же болезнь это срыв и нарушение адаптации человека и окружающей природы [9].

Рассматривая на психологическом уровне причины тревоги, страха или агрессии важно отметить два обстоятельства, которые часто приводят к проявлению психосоматических нарушений. Так, например боязнь новизны, часто связана, как с недостатком адаптивного социального опыта (отсутствием в прошлом ситуаций) так и страхом неудач, который имел негативный результат адаптации в жизни индивида в прошлом [10].

В клинической психологии состояния срыва адаптационных возможностей человека проявляются через призму пограничных расстройств: депрессии, панических атак, аутизма, деперсонализации. По мнению некоторых авторов это базируется на трех типах защитных механизмов: 1) общем снижении психической активности, 2) уменьшении объема поступающей извне информации, 3) блокировке восприятия эмоционального содержания информации [2; 9].

Важной характеристикой в феномене адаптации человека является понятие «адаптивный потенциал», который определяется как степень возможности (потенции) субъекта в отношении всевозможных видов адаптаций (физиологической, психической, социальной и т.д.), имеющиеся у адаптанта, которые могут быть использованы в ходе адаптационных процессов. В круг адаптационного потенциала можно отнести социально-психологические характеристики индивида, ценностно-нормативную структуру адаптанта, его социальный статус (профессия, доход, материальное положение, жилищный статус, образование), демографический статус (здоровье, семейный и брачный статус), этнический и культурный статус и т.д.

Адаптивный потенциал определяет скорость адаптации и ее конечные результаты: осуществилась *ассимиляция* (совокупность комплексных процессов синтеза в живом организме) или *аккомодация* (приспособление организма к изменению внешних условий окружающей среды) или же произошла *дезадаптация* – психофизический сбой адаптирующейся системы. Для успешной адаптации человека необходимо, чтобы оценка субъектом своего адаптивного потенциала была адекватной и реалистичной. Так занижение собственных адаптивных возможностей подталкивает адаптанта к пассивной, выжидательной тактике, тем самым, тормозя адаптивный процесс. При завышении оценки происходят грубые просчеты, срывы и неудачи в адаптивном процессе [11].

Также важным вопросом в процессе адаптации человека является рассмотрение понятия «адаптивный механизм». Под адаптивным механизмом понимается совокупность средств, с помощью которых приводится в действие и самореализуется адаптивный потенциал человека для восстановления нарушенного равновесия в системе «адаптант – адаптирующая среда» [12; 13].

Проведенный анализ и рассмотрение различных подходов позволяет обобщить и выделить такие важные понимания адаптации человека как:

1. Адаптация обозначает процесс, при котором, субъект приспосабливается к новой среде.
2. Адаптация понимается как результат приспособительного процесса.
3. Процессы адаптации имеют определенную цель, в которой субъект стремится: выжить, достичь поставленные цели, т.е. самореализоваться.
4. Адаптационные процессы предполагают соответствие между целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами.
5. Адаптация человека используется для обозначения отношения равновесия между субъектом (адаптирующейся системой) и средой обитания (гомеостатический подход).
6. Адаптационный процесс, процесс, подчиняющийся как гомеостатическим закономерностям так и обеспечивающий возможность развития субъекта адаптации (гомеорезис).
7. Адаптация – двусторонний процесс взаимодействия среды и адаптанта: не только субъект изменяется под воздействием среды, но и среда может меняться под воздействием адаптанта, приспосабливаясь к нему.

Таким образом, на сегодняшний день нет единого понимания адаптации человека. До сих пор не создана классификация, которая бы охватывала в своей систематизации все стороны данного феномена. Необходима интеграция разных научных подходов, которая позволит определить эффективные механизмы адаптации человека.

Библиографический список

1. Кабанов, М.М. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / М.М. Кабанов, Н.Г. Незнанов. – М.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003.
2. Агаджанян, Н.А. Адаптация и резервы организма. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
3. Большая Советская Энциклопедия, 1969-1978. – Т.1.
4. Грант, В. Эволюция организмов. – М.: Мир, 1980.
5. Калайков, И. Цивилизация и адаптация. – М.: Прогресс, 1984.
6. Медведев, В.И. О проблеме адаптации // Компоненты адаптационного процесса. – Л., 1984.
7. Верещагин, В.Ю. Философские проблемы теории адаптации человека. – Владивосток, 1988.
8. Журавлев, А.Л. Социально-психологическая зрелость: обоснования понятия // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 2.
9. Изард, К. Психология эмоций. – М. – СПб.: Питер, 2003.
10. Началджян, А.А. Личность, психическая адаптация и творчество. – Ереван: Луйс: 1980.
11. Казначеев, В.П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск, 1980.
12. Hetttema, P.J. Personality and Adaption/ North-Holland Publishing Company. Amsterdam. – New York, Oxford, 1979.
13. Kimble, J.W. Biology (6th ed.) Oxford: Wm C. Brown Publishers.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 159.92

Н.И. Трубникова, канд. психол. наук, доц. АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: nauka2005@yandex.ru

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования временной перспективы как важнейшего компонента жизненного самоопределения.

Ключевые слова: жизненное самоопределение, временная перспектива, будущее, жизненные планы, жизненные цели.

Проблема жизненного самоопределения – обретение человеком своего места в обществе и в жизни в целом имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение. Жизненное самоопределение молодежи и связанные с ним проблемы жизненного выбора, формирования жизненных стратегий молодых людей относятся, с одной стороны, к категории вечных вопросов, с другой стороны – наиболее спорных и не имеющих однозначного решения. Потребность в самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы личности, в которой центральным моментом является представление о смысле собственной жизни и устремленность в будущее. Если из жизнедеятельности человека исключается будущее (теряется надежда, нет радостных перспектив, будущее мрачно и неопределенно), то наносится ущерб устойчивости личности. Еще А.С.Макаренко писал, что истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути [1].

Анализ литературы по проблеме жизненного самоопределения показал, что психологи выделяют различные компоненты жизненного самоопределения, но большинство из них считают важнейшими компонентами жизненного самоопределения – осмысленность жизни и временную перспективу (Е.И. Головаха, М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, А.А. Кроник, А.В. Орлов, Н.Н. Толстых и др.).

Понятие временной перспективы ввел К.Левин. Он считал, что «временная перспектива – это есть включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента» [2].

В настоящее время устремленность в будущее конкретизируется в таких понятиях как «временная перспектива», «жизненный план», «жизненная программа», «жизненная перспектива», «временная перспектива» (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, М.Р. Гинзбург, В.И. Ковалев, С.Л. Рубинштейн). В ряде отечественных и зарубежных работ детально изучены особенности временной перспективы в подростковом возрасте (А.В. Орлов, Н.Н. Толстых и др.); в частности, показано, что нарушения личностного развития связаны с сокращением временной перспективы. Установлено также, что ориентация на дальние цели способствует устойчивости личности (В.Э. Чудновский).

Отмечая важность прояснения временной перспективы будущего в профессионально-личностном самоопределении в юношеском возрасте, И.В.Дубровина считает, что временная перспектива будущего «является ментальной проекцией мотивационной сферы человека» и «представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдаленным будущим» [3]. Автор отмечает, что временная перспектива формируется на протяжении всего детства и в основном стихийно: через интериоризацию ценностных установок родителей, через усвоение общекультурных, социальных паттернов, через развитие всей мотивационной сферы.

М.Р. Гинзбург рассматривает проблему самоопределения с точки зрения временной перспективы: отношения личности к психологическому настоящему и психологическому буду-

щему [4]. По его мнению, успешное самоопределение характеризуется:

1) наличием компонентов психологического настоящего, выполняющих функцию саморазвития (самопознания и самореализации) и включающих;

2) наличием компонентов психологического будущего, обеспечивающих смысловую и временную перспективу и включающих:

- личностное проецирование себя в будущее и выбор профессии определяют успешность самоопределения в юношеском возрасте;

- собственно планирование, характеризующееся, прежде всего, позитивным отношением к планированию и наличием планов.

Временная перспектива представляет собой видение своего будущего во времени, или собственно планирование. Позитивное отношение к планированию и составление планов определенным образом упорядочивают будущее, которое может быть представлено как последовательность достижения ряда целей. В результате же негативного отношения к планированию и отсутствия планов будущее предстает фактически непрогнозируемым.

В том случае, когда предметом исследования выступает будущее человека в масштабе его жизненного пути, т. е. долговременная картина жизни в будущем, речь идет о жизненных целях и планах, ориентациях и перспективах.

Планируя свое будущее, намечая конкретные события – планы и цели, человек исходит, прежде всего, из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании.

Исследуя взаимосвязь жизненных целей и планов, ценностных ориентаций молодежи, Е.И. Головаха отмечает негативное влияние несогласованности жизненной перспективы (как целостной картины будущих событий, наделенных социальной ценностью и связанных с индивидуальным смыслом жизни) на особенности протекания процесса самоопределения [5]. К.А. Абульханова-Славская указывает на то, что «жизненная перспектива – это не только будущие цели, ценности, но и темп жизненного движения, оптимальность развития, возрастание активности личности» [6].

Исходя из актуальности и недостаточной проработки проблемы исследования, было организовано исследование временной перспективы студентов 1 и 5 курсов ГОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина». В исследовании участвовали студенты факультета психологии: 40 студентов 1-го курса и 40 студентов 5-го курса.

Для исследования временной перспективы, выявления наличия планов и целей на будущее, для того, чтобы рассмотреть образ будущего у студентов, были использованы такие методики, как «Незаконченные предложения» и сочинение «Мое будущее». Для обработки результатов исследования использовался контент-анализ.

На основе анализа результатов, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения», были выделены такие характеристики будущего, как: позитивное, смутное и негативное. Позитивное будущее характеризуется, как светлое, веселое, счастливое, хорошее, интересное, насыщенное. Смутное характеризуется такими словами, как туманное, не-

понятное, неизвестное. Негативное будущее характеризуется, как мрачное, страшное, жуткое.

Данные полученные с помощью методики «Незаконченные предложения» представлены в таблице 1.

Таблица 1
Отношение к будущему студентов-психологов

$N_1 = 40$, $N_2 = 40$,
данные в %

Характеристики	Количество студентов 1-курса	Количество студентов 5-курса
Позитивное	48	60
Смутное	40	25
Негативное	12	15

Анализ результатов исследования показал, что у студентов и 1-го, и 5-го курсов преобладает позитивное отношение к будущему, то есть они верят в свои силы, верят, что смогут добиться своей цели в жизни и найти свое место в ней. Причем пятикурсников с позитивным отношением к будущему несколько больше, это говорит о том, что выпускники факультета более оптимистично смотрят в будущее, больше верят в свои силы, это помогает им более успешно решать трудные жизненные ситуации, возникающие в настоящем. У 40% студентов 1 курса и только у 25% пятикурсников смутное представление о своем будущем, то есть ребят плохо представляют себе, что ожидает их в будущем. Эти студенты испытывают тревогу в отношении своего будущего, будущее не есть что-то светлое и лучезарное ради, которого можно терпеть неудобства в настоящем. Проблемы, связанные с будущим, могут деформировать настоящее.

Только у 12% первокурсников и 15% пятикурсников негативное представление о будущем, можно предположить, что это связано со страхом неизвестности того, что ожидает их в будущем и неуверенностью в себе, в своих силах. Такое представление о будущем, наносит ущерб устойчивости личности, приводит к невротизации, тревоге и депрессии.

Следующим этапом нашего исследования было проследить временную перспективу, выявить наличие планов и целей на будущее и увидеть образ будущего, для этого было использовано сочинение «Мое будущее». С помощью контент-анализа были выделены ключевые понятия и посчитаны частота их употребления.

Для большинства студентов-психологов как 1, так и 5 курсов главной жизненной целью является окончание ВУЗа. Поскольку получение высшего образования, по их мнению, дает своего рода «путевку в жизнь». На 2-ом месте у первокурсников и пятикурсников находится материальное благополучие, это обусловлено современными социально-экономическими условиями, современными ценностями общества. На третьем месте в списке жизненных целей у пятикурсников находится создание семьи (70%), а среди первокурсников только 26% испытуемых планируют создание семьи. Безусловно, это связано с возрастными особенностями, для выпускников семейное самоопределение является одним из центральных моментов социальной ситуации развития, а для первокурсников важнее любовь и профессиональное обучение. Основать свое дело хотят 57% студентов 1 курса и 65%

студентов 5курса, скорее всего именно в создании собственного дела они видят путь достижения материального благополучия и возможность самореализации. Работать по специальности желают 55% первокурсников и 62% пятикурсников, они помогают людям, быть востребованными в профессиональном плане. Половина студентов 1 курса (50%) и только 24% студентов 5 курса хотят иметь возможность путешествовать для расширения своего кругозора. Нет никаких планов на будущее у 13% студентов 1 курса и 5% студентов 5 курса, они не задумываются о своем будущем и живут сегодняшним днем.

Кроме того, с помощью сочинений «Мое будущее» была выявлена и охарактеризована протяженность временной перспективы студентов-психологов. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2
Протяженность временной перспективы студентов 1 и 5 курсов

$N_1 = 40$, $N_2 = 40$,
данные в %

Временная перспектива	Количество студентов 1 курса	Количество студентов 5 курса
Далекая (3 – 10 лет)	48	32
Средняя (от 1 года – 3 лет)	30	42
Близкая (до 1 года)	22	26

У большинства испытуемых 1-го курса преобладает далекая временная перспектива, в ней своей основной целью они ставят получение высшего образования, которое в дальнейшем поможет устроиться им в жизни, создание семьи. А у большинства испытуемых 5-го курса преобладает средняя временная перспектива. В этот период (от 1 года до 3 лет) они планируют реализоваться в профессиональной деятельности. Содержанием далекой перспективы у пятикурсников является планирование профессиональной карьеры, создание семьи, получить второе высшее образование. У 30% первокурсников выявлена средняя временная перспектива, на этот период времени у них имеются определенные цели, например, такие, как закончить какие-либо курсы, поступить дополнительно на заочное отделение в другой ВУЗ и т.д. И 22% первокурсников имеют близкую временную перспективу (сдать сессию, съездить куда-нибудь и т.д.). У 26% пятикурсников содержанием близкой временной перспективы является поступление в ВУЗ для получения второго высшего, поступление в аспирантуру, получение хорошей работы.

Полученные данные по сочинению «Мое будущее» свидетельствуют, что большинство как первокурсников, так и выпускников связывают свой жизненный успех с достижением материального благополучия, обладанием интересной работы. Осуществление мечты о материальном благополучии и дела по душе имеет возможность реализоваться через получение образования. Большинство из них ставят получение образования на первое место. В настоящее время ценность получения высшего образования студенты рассматривают как неременное условие жизненного успеха. Образование позволяет в перспективе улучшить «качество жизни», завоевать определенный социально-экономический статус.

Библиографический список

1. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса // Соч.: в 7 т. – М.: Просвещение, 1958. – Т. 5.
2. Зейгарник, Б.В. Теория личности Курта Левина. – М.: Наука, 1981.
3. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2004.
4. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2.
5. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи // Институт философии. – Киев, 1986.
6. Абульханова-Славская, К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1987.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 34.9

Г.Г. Ханцева, канд. пед.наук, доц. кафедры «Гуманитарные дисциплины», Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: ksuata@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ЖЕНЩИНАМ-ПРЕСТУПНИЦАМ В РЕШЕНИИ ИХ ЖИЗНЕННО-ВАЖНЫХ ПРОБЛЕМ

В работе описаны современные теоретические основы социально-педагогического содействия женщинам-преступницам в процессе их адаптации и ресоциализации в местах лишения свободы, и после освобождения.

Ключевые слова: социально-педагогическое содействие, уголовно-исполнительная система, защита общественной безопасности, социально одобренные формы поведения.

Экономические и социальные преобразования в российском обществе вызвали не только позитивные сдвиги в жизни страны, но и обострили целый ряд «старых» проблем. В настоящее время в тюрьмах и колониях России содержится около 65 тысяч женщин, что составляет более 5% всего тюремного населения (примерно из 920 тысяч человек). Всего в России проживает 78,6 миллионов женщин – это 53,1% населения РФ. На 100 тысяч женского населения приходится примерно 80 женщин, лишенных свободы.

В последнее время преступления, совершаемые женщинами, привлекают пристальное внимание, как ученых, так и практических работников. обстоятельное их изучение показывает, что проблема женской преступности не так проста, как кажется на первый взгляд. Среди особо опасных тенденций современного женского криминального поведения выделяются такие, как интенсивный рост тяжких деяний, устойчивый удельный вес рецидивных преступлений, снижение возраста (омоложение) преступниц и, вместе с тем, увеличение количества женщин пожилого и старческого возраста, а также инвалидов среди осужденных. Жестокость, насильственные способы разрешения конфликтных ситуаций, продуманность преступных актов стали характерными признаками многих преступлений, совершаемых женщинами [1].

При этом удельный вес женской части преступности последовательно растет. Так, по данным Главного информационного Центра МВД России, если в 1991 г. доля женщин, совершивших преступления составляла 10,6 % в общей массе зарегистрированных преступников, то в 1998 г. – 14,7 %, в 1999 г. – 15,2 %, в 2000 г. – 16,3 %, в 2001 г. - 17,0%, в 2002 г. - 17,8%, в 2003г - 18%, в 2004- 18,2%.

Преступность женщин связана с расширением их участия во всех сферах свободной рыночной экономики (в сфере предпринимательства, коммерческой деятельности и т. д.), с существенным ослаблением социальных институтов и в первую очередь семьи, с возросшей напряженностью и тревогами людей, нарастанием конфликтности и враждебности в обществе, ростом алкоголизации и наркотизации населения и т.д.

Причины преступного поведения женщин, как и всей преступности, связаны с конкретными историческими условиями жизни общества. В настоящее время в различных отраслях экономики продолжают широко использовать женский труд на тяжелой и малоквалифицированной, и низкооплачиваемой работе. Многие женщины в стремлении хоть как-то обеспечить материально себя и свою семью соглашаются выполнять любые работы. Между тем тяжелая, не престижная работа огрубляет женщин, лишает их женственности [2].

Особенно неблагоприятно положение женщин молодого возраста из малообеспеченных семей. Для этой категории лиц по существу закрыт доступ ко многим привлекающим их внимание ценностям, в том числе и материальным. У многих из них развивается чувство зависти, ущемленности и неполноценности. Это, как показывает практика, часто толкает их

на совершение преступлений, особенно корыстной направленности, занятие проституцией.

Женская преступность оказывает самое отрицательное влияние на общество, затрагивает широкий спектр явлений социальной жизни, адекватно влияя на динамику всей преступности. Пагубность последствий женской преступности очевидна:

- нарушается правильное функционирование, а иногда и совсем прекращается семьи как ячейки общества;
- значительный ущерб наносится детям, а реальное воздействие воспитательной функции оказывается практически негативным;
- моральный климат в семье, где женщина ведет преступный образ жизни, оказывается для несовершеннолетних много опаснее, чем там, где преступник отец;
- постпенитенциарная социальная адаптация женщин, осужденных к лишению свободы, включение ее в сферу семьи, быта, в трудовую деятельность происходит значительно труднее, чем у мужчин.

Современная женская преступность в России дублирует многие элементы общеуголовной преступности в целом. Последняя, в свою очередь, отягощена такими опасными признаками, как жестокость, агрессивность, высокая доля тяжких деяний (более 65 %), насильственный характер большей массы преступлений, корыстная мотивация посягательств. Интенсивен рост тяжких деяний, совершаемых женщинами. Среди новых видов преступного насилия, используемого женщинами, следует выделить киллерство (профессиональное убийство) – убийство по заказу.

Изменилась и качественная характеристика совершаемых преступницами корыстных деяний. За последнее десятилетие почти второе возросло число грабежей, разбоев и вымогательств, совершенных женщинами, и вдвое — количество случаев умышленного уничтожения или повреждения чужого имущества.

В обществе остро назрела необходимость организации социального воспитания с самого раннего возраста сознательных и правопослушных граждан, обладающих достойным уровнем образования и культуры. Только воспитанные люди с социально ценными качествами способны создать и сохранить в государстве экономические ресурсы, патриотическое самосознание, заботу о подрастающем поколении и многое другое, без чего не могут существовать правовое демократическое государство и гражданское общество, с другой стороны, в стране должен повышаться социальный престиж именно таких граждан.

Воспитательное воздействие должно осуществляться не только в семье и школе, но и во всех образовательных учреждениях, трудовых коллективах, пенитенциарных учреждениях, на которые уголовно-исполнительным законодательством возложена функция исправления, т.е. устранения воспитательных пробелов, которые и лежат в основе каждого преступления.

Социализация личности путем образовательно-воспитательной деятельности представляется наиболее эффективным и оптимальным направлением в государственной социальной политике, и технологическое решение указанной проблемы состоит в создании государственной социально-педагогической системы, в которую должны входить все институты и органы государственной власти, средства массовой информации, правоохранительная система и система образовательно-воспитательных учреждений. Только подчинив воспитательным целям деятельность всех государственных и общественных структур, можно добиться прогресса в общественных отношениях и успешно решать любые государственные задачи [3].

Пенитенциарное учреждение должно занять свою нишу в качестве подсистемы государственной социально-педагогической системы, призванной оказывать воспитательное воздействие на граждан в целях обеспечения их правопослушного поведения, являющегося важнейшим условием нормальной жизнедеятельности общества и государства.

Современной уголовно-исполнительной политике Российской Федерации предшествовал длительный эволюционный путь от откровенно карательной и репрессивной политики на основе классовых подходов до цивилизованной, основанной на общечеловеческих ценностях, признанных в современном мире.

В Уголовно-исполнительном кодексе РФ, принятом в 1997 году, основной целью пенитенциарной системы провозглашено исправление осужденных. Это создает необходимые правовые предпосылки для усовершенствования социально-педагогической деятельности в колониях и развития соответствующих областей педагогических знаний, в частности пенитенциарной педагогики, учитывающей специфику объекта деятельности – осужденные и условия, в которых они находятся – пенитенциарные учреждения [4].

Отсюда **актуальность** исследования преступности женщин как криминологической проблемы обусловлена целым рядом социальных, экономических и педагогических факторов.

Социальные факторы определяются ролью пенитенциарных учреждений в социально-педагогическом содействии женщинам-преступницам в решении их жизненно-важных проблем, в предотвращении рецидивной преступности и повышении общей превенции преступности в государстве, что позволит более эффективно обеспечивать общественную безопасность и тем самым снизить социальную напряженность, связанную с высоким уровнем преступности.

Экономические факторы связаны с финансовыми затратами на содержание женщин-преступниц. Их исправление, снижение рецидивной преступности отражается на уменьшении финансовых затрат не только на содержание осужденных рецидивисток, но и на раскрытие преступлений, предварительное следствие, судебные издержки, а также других затрат, связанных с таким социальным явлением, как преступление.

Педагогические факторы обусловлены необходимостью педагогизации пенитенциарной системы, придания ей гуманистической направленности, усовершенствования воспитательно-образовательной работы с женщинами-преступницами.

Ориентация в развитии системы общественных отношений на возрастание социальной активности личности и ее самореализацию, либерализация действующим законодательством социально-правового статуса личности предопределили необходимость социально-педагогического содействия женщинам-преступницам в решении их жизненно-важных проблем в условиях учреждений пенитенциарной системы. Это обусловило целесообразность включения в существующую систему содействия широкого арсенала социально-педагогических средств, расширения исправительно-воспитательного потенциала пенитенциарных учреждений, общественного воздействия, активизации личностных возможностей

женщин-преступниц путем специально организованной педагогической работы.

В последние годы в исправительных учреждениях России происходят значительные изменения в сочетании карательно-исправительных мер с социально-воспитательными. Проектируются новые варианты организационных структур, ориентированные на гуманизацию отношений в исправительных учреждениях. Формируется новый подход к организации исполнения уголовных наказаний, соответствующий принятым международным нормам и стандартам обращения с заключенными, основанным на гуманизации и демократизации отношений. Однако далеко не всегда осуществляемые преобразования приводят к качественным изменениям, позитивным результатам. Система исправительных учреждений слабо ориентирована на социально-педагогическое содействие женщинам-преступницам в решении их жизненно-важных проблем, обеспечение охраны их прав и законных интересов, скоординированное участие в этом процессе всех субъектов государственно-общественной исправительно-воспитательной системы на межведомственной основе.

Отсутствие научного обоснования социально-педагогического содействия женщинам-преступницам в решении их жизненно-важных проблем в учреждениях пенитенциарной системы сдерживает проведение необходимых преобразований в этой сфере, снижает результативность деятельности исправительных учреждений и, в конечном итоге, препятствует осуществлению определенных законодательством их социально-воспитательных функций.

В настоящее время усиливается внимание педагогической науки к проблеме социально-педагогической направленности деятельности исправительных учреждений пенитенциарной системы. Целостная концепция научно-теоретического обоснования и методического обеспечения социально-педагогического содействия женщинам-преступницам исправительными учреждениями в решении их жизненно-важных проблем, социальной реабилитации и восстановления социально-личностного статуса после освобождения в условиях здорового социума, семьи, социального окружения, а также механизм реализации этого процесса не были предметом специального исследования.

Нами установлено, что процесс социально-педагогического содействия женщинам-преступницам в решении их жизненно-важных проблем предвзят педагогическими, экономическими, социальными факторами, посредством формирования у них перспективных жизненных целей, интересов, установок и мотивации поведения в таких сферах жизнедеятельности как семья, образование, межличностное общение, трудовая деятельность, свободное времяпрепровождение; восстановление социально-трудового статуса и утраченных социальных связей после исполнения наказания.

Социально-педагогическое содействие определяется как многоуровневая система педагогически ориентированной социальной работы с женщинами-преступницами, направленная на их ресоциализацию

Социально-педагогическое содействие женщинам-преступницам рассматривается в едином пространстве исправительного учреждения и открытой социальной среды. Ее субъектами выступают: исправительное учреждение с коллективами его структурных подразделений; иные государственные и общественные институты; студенческие волонтерские отряды, семья, властные структуры; педагогические, социально-защитные, правовые, религиозные, оздоровительные, коммерческие сообщества.

Концепция социально-педагогического содействия женщинам-преступницам предусматривает решение их жизненно-важных проблем. Условиями эффективности этого процесса рассматриваются: формирование общественного мнения о пенитенциарных учреждениях как составной части гражданского общества; востребованность специалистами исправи-

тельных учреждений содержательного взаимодействия с другими институтами государства и общества; педагогическую компетентность их согласованной деятельности; личностную и социальную направленность исправительно-воспитательной работы с женщинами-преступницами; гуманизацию и демократизацию их взаимоотношений в исправительных учреждениях, дифференциацию содержания и технологий социально-педагогического содействия женщинам-преступницам; доступность трудовой, образовательной, культурно-спортивной и других видов позитивно направленной деятельности в целях адаптации женщин-преступниц; использование социально-педагогических технологий в управлении деятельностью исправительного учреждения как субъекта государственно-общественной системы.

Современная модель деятельности исправительного учреждения, ориентированная на социально-педагогическое содействие женщинам-преступницам, носит прогностический характер, находится в стадии формирования и включает: качественные изменения в содержании деятельности исправительного учреждения с ориентацией на гуманизацию отношений в его социуме, а также в механизме и технологиях социально-педагогического содействия женщинам-преступницам в решении их жизненно-важных проблем на основе дифференцированных программ, индивидуального планирования и обеспечения психолого-педагогического сопровождения жизнедеятельности женщин-преступниц как в условиях исправительного учреждения, так и после исполнения наказания; формирование социально-педагогической компетентности ведущих категорий специалистов пенитенциарной системы [5].

Библиографический список

1. Ветошкин, С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: монография. – Екатеринбург, 2004.
2. Белослудцев, В.И. Содержание воспитательной работы с осужденными в пенитенциарных учреждениях // Правовые и организационные основы функционирования органов, исполняющих наказания: сб. науч.тр. – М.: НИИ МВД РФ, 1995.
3. Ветошкин, С.А. Социально-педагогические условия воспитательной работы в пенитенциарном учреждении: Учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург, 1999.
4. Алферов, Ю.А. пенитенциарная социология и перевоспитание осужденных. – М.: РИПК МВД РФ, 1996.
5. Ветошкин, С.А. Оптимизация воспитательного процесса в исправительной колонии // Преступление и наказание. – 1999. – № 8.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности. – М., 1990.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 37.037

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: spt-sd@uni-altai.ru; **Д.Е. Рубахин**, заместитель директора по научно-методической работе МОУ ДОД «ДЮСШ «Центр спортивной подготовки «Юбилейный», E-mail: lunatik27@list.ru

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ЗАНЯТИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

В статье поднимается проблема снижения интереса учащихся к физической культуре, обосновывается необходимость раскрытия внутренних резервов личности ученика, а именно – его мотивации. Автором представлены модель и реализующая её технология формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивационная готовность, старший школьный возраст, физическая культура.

Проблема совершенствования школьного физического воспитания, несмотря на повышенное внимание к ней со стороны ведущих учёных и учителей-новаторов, по-прежнему остаётся одной из наиболее актуальных в общеобразовательных школах. Наибольшую озабоченность вызывает снижение интереса учащихся к урокам физической культуры и другим формам физкультурно-спортивной деятельности, что не способствует созданию предпосылок непрерывного физического совершенствованию и овладения способами творческого применения полученных знаний на практике. Вследствие этого возникла необходимость в создании условий для формирования физической культуры учащихся, выступающей составной частью его общей культуры и являющейся важнейшей качественной характеристикой развития личности, способом и мерой реализации её сущностных сил и способностей.

Наиболее перспективным направлением разработки этой проблемы выступает исследование внутренних резервов активности личности ученика как субъекта учебной деятельности. Одним из основных источников активности личности является мотивация, придающая процессу физического воспитания деятельную направленность и субъективно значимую ценность. В этой связи формирование физической культуры ученика – это, прежде всего, проблема формирования мотивационной готовности к занятиям ею. Анализ педагогического процесса в школе показывает, что наиболее уязвимым в этой связи выступает положительное отношение школьников к

физической культуре. Негативные явления в данной сфере сохраняют устойчивую тенденцию и находят выражение в различии между декларативным и реальным отношением школьников к физической культуре, что, в свою очередь, отражается на состоянии их здоровья, физического развития, ценностных ориентациях, заботе о физическом и психическом благополучии и др.

Психологические и физические качества старшеклассника взаимосвязаны и интегрированы в единой личности, ядром которой служит мотивационная сфера, представляющая собой сложную взаимосвязанную систему стремлений и побуждений. Одной из жизненно важных для подростков 14-16 лет является потребность в движении, физической нагрузке, играх и развлечениях, обусловленная изменениями физической и психической конституции детей.

Вопросы формирования мотивации деятельности были предметом анализа Л.И. Божович, А.Г. Ковалёва, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, В.Н. Мясцева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и др. Вместе с тем формирование мотивационной готовности школьников к занятиям физической культурой является одним из малоизученных вопросов в современной психолого-педагогической науке. Так, например, отсутствует единый научно обоснованный подход к диагностике уровня сформированности мотивационной готовности учащихся старших классов к занятиям физической культурой. Лишь косвенно он получил отражение в работах В. А. Бауэра,

В. К. Бальсевича, М.Я. Виленского, А.П. Внукова, Е.П. Ильина, Е.Н. Кутепова, Л.И. Лубышевой и др.

Существенная роль в развитии личности принадлежит воспитанию физической культуры, выступающей составной частью общей культуры человека. Физическая культура личности – это социально детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определённым уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационной ориентации и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания. В основе понимания природной и социальной детерминации физической культуры личности лежат общепедагогические и психологические подходы, связанные с ними вопросы социализации личности, движущие силы деятельности, творчества и развития в целом. Рассматривая физическую культуру как специфическую сферу деятельности, специалисты большинства наук связывают её с изучением человека, указывают на возможность эффективного использования системы средств, форм и методов физической культуры в длительном процессе личностного становления и развития человека.

Ряд исследователей подчёркивают значимость старшего школьного возраста для развития личности человека. Именно здесь находится содержательная доминанта процесса освоения физической культуры. Анализ научно-исследовательской литературы и данных собственных наблюдений показывает, что в последние годы существенно снижен интерес школьников к физической культуре, утрачен мотивационный аспект данного понятия. Среди причин, обусловивших проблемность ситуации, необходимо выделить следующие: искажённый взгляд на физическую культуру, её общественную и личностную ценность; недостаточность знаний о роли физической культуры в формировании личности; малая эффективность пропаганды здорового образа жизни; низкая значимость физической культуры в иерархии мотивов личности школьника, где преобладают утилитарность и развлечения.

Результативность школьного учебно-воспитательного процесса в области физической культуры в значительной мере зависит от того, насколько активно и сознательно школьники участвуют в нём, от уровня их мотивационной готовности к занятиям физической культурой. При этом под мотивационной готовностью подразумевается стержневое, направляющее образование в динамической и целостной структуре психологической готовности. В строении мотивационной готовности выделяются психоэмоциональный, когнитивный, двигательный, рефлексивный компоненты.

Формирование мотивационной готовности учащихся старших классов к занятиям физической культурой рассматривается нами как средство воспитания разносторонне развитой личности. Это целенаправленный, многогранный, целостный процесс, обусловленный как совокупностью социальных условий, так и индивидуальных особенностей человека. Содержание мотивационной готовности к занятиям физической культурой отражает конкретные мотивы и ценностные ориентации личности в области физической культуры. Мотивационная готовность учащихся старших классов средних школ к занятиям физической культурой – это и «пусковой механизм», и результат процесса обучения. В качестве «пускового механизма» мотивационная готовность – это проявление всех сторон личности ученика, жажда нового, стремление к лидерству, радость познания, установка на разрешение познавательных противоречий, учебных и бытовых проблем.

Продуктивность процесса формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятиям физической культурой существенно зависит от объёма и глубины знаний в сфере физической культуры, освоения техники базовых способов двигательной деятельности человека, представлений об её биологических и психолого-педагогических основах, личного опыта в данной области (значимость занятий физической

культуры для будущей профессиональной деятельности, выполнения функций отцовства и материнства, подготовки к службе в армии и т. д.).

На основе проведённого научно-педагогического анализа разработана модель формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой, определяющая практическую реализацию совокупности средств, форм и методов обучения, методологические подходы к технологическому решению проблемы исследования, выделяющая принципы формирования и структурные компоненты мотивационной готовности.

Целевой компонент представлен единством генеральной цели, заключающейся в формировании мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой, и раскрывающих её задач. Содержательный компонент определяет специфическую наполненность процесса формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой. Технологический компонент обуславливает отбор средств и методов формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой в соответствии с его целевыми и содержательными установками, а также намечает рациональные пути и оптимальные средства управления. Результативный компонент включает как сам результат (уровень сформированности мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой), так и критерии его достижения: психоэмоциональная восприимчивость; познавательная активность; двигательная культура; рефлексивность.

Констатирующий педагогический эксперимент проводился в период с 2006 г. по 2009 г. среди учащихся старших классов ряда общеобразовательных школ г. Рубцовска. Нас интересовало, как будут отличаться уровни развития компонентов мотивационной готовности к занятию физической культурой у школьников, имеющих различные физическую подготовку, состояние здоровья, характер отношения к физической культуре, и каков психоэмоциональный настрой на занятиях физической культурой. Анализируя полученные данные можно сделать вывод о том, что большинство старших школьников относятся к низкому уровню мотивационной готовности к занятию физической культурой – 55,4 %, средний уровень зафиксирован у 41,8 %, высокий уровень – у 2,8 % школьников. Таким образом, анализ состояния мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой показал преобладание среднего и низкого уровня сформированности.

С целью устранения выявленного недостатка на основе построенной модели разработана технология формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятиям физической культурой. Реализация технологии выступала как длительный и многоплановый процесс, в ходе которого обучение осуществлялось в определённой последовательности. В связи с этим одной из главных задач явилась разработка содержания сменяющих друг друга этапов, под которыми понимаются логически завершённые отрезки педагогического процесса, характеризующиеся соответствующими целевыми установками и предметным содержанием.

Каждый этап реализации технологии соотносился с уровнем сформированности заданного параметра. Таким образом, практическая работа по внедрению технологии предполагала прохождение трёх последовательных и преемственных этапов, хронологически отражающих изменение условий формирования мотивационной готовности учащихся.

Первый этап технологии – подготовительный. Его главная цель: создание благоприятного психоэмоционального фона для физкультурно-спортивной деятельности старшеклассников. На предварительном этапе основная работа, выполнялась независимыми помощниками. Из числа студентов-практикантов физкультурного отделения Рубцовского педагогического колледжа подготавливались лекторы для школ. В

перечень задач их педагогической практики включалась следующая: прочитать ученикам старших классов лекции на темы «Роль и место физической культуры в жизни современной молодёжи», «Физическая культура как часть общей культуры человека», «Физическая культура как средство повышения качества жизни». В рамках преподавания учебного предмета «Физическая культура» реализовывался вводный материал лекционного курса, направленного на показ привлекательности занятий физической культурой для учащихся, на стимуляцию процессов эмоционального сопереживания. Для этого использовались средства, формы и методы, преимущественно раскрывающие внешнюю атрибутику физкультурно-спортивной деятельности.

Наиболее ёмкий, важный и ответственный этап реализации экспериментальной технологии – основной. Дальнейшее личностное развитие старшеклассников обуславливалось теми мотивационными установками, специальными знаниями и практическими навыками и умениями, которые были сформированы в предшествующий период. Главная цель данного этапа – стимулирование познавательной активности учащихся и формирование культуры движений. Тематика реализуемого лекционного курса была направлена на повышение уровня осведомлённости учащихся в теоретических и практических вопросах физической культуры (исторический, валеологический, спортивный, профессионально-прикладной, методический аспекты). С целью актуализации полученных знаний проводились конференции различного уровня по проблемам физической культуры с привлечением старшеклассников. Существенная роль на данном этапе принадлежала организации секционной работы, что позволяло решать задачу повышения уровня функциональной и технической готовности старшеклассников.

Третий этап технологии – заключительный. Цель – оценка результатов и коррекция процесса формирования мотивационной готовности старшеклассников к занятию физической культурой. На данном этапе осуществлялась регулярная диагностика и самодиагностика состояния мотивационной готовности. Полученные результаты подвергались анализу, что позволяло своевременно выявлять и локализовать текущие проблемы, вносить устраняющие их изменения. Особое внимание уделялось развитию активной рефлексивной позиции учащихся, создающей условия для принятия и осмысления роли физической культуры для достигнутых результатов.

Подобная логика внедренческой работы дала возможность сосредоточить усилия на периоде личностного развития старшеклассников, отличающемся их особой восприимчивостью к педагогическому воздействию. Продолжительность технологии дала возможность эффективного управления, регулярной диагностики, анализа промежуточных результатов и текущей коррекции.

Основная часть опытно-экспериментальной работы проводилась на базе школы-гимназии № 3 г. Рубцовска. Кроме того, в эксперименте приняли участие студенты «Рубцовского педагогического колледжа» и тренерско-преподавательский состав детско-юношеских спортивных школ города: ДЮСШ № 2, ДЮСШ «Центр спортивной подготовки «Юбилейный», ДЮСШ «Рубцовск».

Методика опытной работы подчинена логике параллельного эксперимента. В начале учебного года поток школьников условно делился на контрольную и экспериментальную группы. Контрольная группа, обучалась традиционно, то есть без целенаправленного создания каких-либо условий для формирования мотивационной готовности к занятиям физической культурой. Учебный процесс экспериментальной группы дополнялся средствами, формами и методами внедряемой технологии. Перед началом эксперимента снимались исходные показатели по избранным критериям. Далее с помощью методов математической статистики определялась однородность опытных групп. В конце эксперимента проводилось итоговое

тестирование, результаты которого также обрабатывались и подвергались анализу. Если различия оказывались статистически достоверными, то эффективность экспериментальной технологии подтверждалась. При отсутствии статистической достоверности делался вывод о спонтанном характере произошедших изменений.

Изучение результатов итогового тестирования выявило улучшения в опытных группах. Школьники экспериментальной группы реализовывали мотивационный потенциал на занятиях физической культурой. Личностная позиция школьников была ориентирована на осознание необходимости занятий физической культурой. Учащиеся принимали активное участие в многообразии видов спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной деятельности. Школьники экспериментальной группы легко привыкали к новым требованиям и содержанию обучения, приспосабливаясь к социальным отношениям в классе, быстро реагировали на изменения внутренних и внешних условий физкультурной деятельности. Они понимали сущность и функции самоконтроля, самооценки мотивационной готовности, применяли эти знания на занятиях по физической культуре. Текущий уровень мотивационной готовности подвергался осмыслению и анализу, что позволяло находить резервы саморазвития. Будущие выпускники планомерно определяли у себя уровень мотивационной готовности к занятиям физической культурой, производили его коррекцию в зависимости от характера оценки, сравнивали её с аналогичными показателями у одноклассников и анализировали результаты сравнения.

В контрольной группе школьники начинали реализовывать мотивационный потенциал на занятиях физической культурой лишь к моменту окончания наблюдений. Учащиеся в целом осознавали необходимость мотивационной готовности к занятию физической культурой, но это не получало адекватного практического воплощения. Школьникам контрольной группы было сложно привыкать к новым требованиям на занятиях физической культурой, они несвоевременно реагировали на изменения внутренних и внешних условий обучения, что предопределяло затруднения в учебном процессе. Старшеклассники редко применяли самоконтроль мотивационной готовности на занятиях по физической культуре, слабо владели методикой определения уровня её сформированности.

Таким образом, качественный анализ результатов эксперимента даёт основания для вывода о том, что процесс формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой происходил как в контрольной, так и в экспериментальной группах, однако скорость его протекания и получаемый эффект существенно выше в экспериментальной группе, где реализована разработанная технология.

Количественный анализ результатов экспериментальной работы также показал, что к моменту окончания эксперимента в опытных группах наблюдалось значительное повышение уровня сформированности мотивационной готовности к занятию физической культурой. Однако, во всех случаях итогового сравнения отмечено заметное превосходство экспериментальной группы над контрольной. Так, в конце часть учащихся экспериментальной группы (18,4 %) имели высокий уровень сформированности мотивационной готовности, а в контрольной группе зафиксировано существенно меньшее значение (9,1 %). В отношении среднего уровня справедливо обратное утверждение, т. е. количество школьников с данным уровнем в экспериментальной группе (63,5 %) превосходило количество школьников в контрольной группе (40,2 %). По низкому уровню наблюдалось ошутимое превосходство школьников экспериментальной группы.

Завершая исследование проблемы формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой и анализ результатов опытно-экспериментальной работы, констатируем доказанность эф-

фективности внедрения разработанных модели и технологии, что даёт основание для следующих выводов:

1. Формирование мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой представляет собой процесс целостного и взаимосвязанного развития её структурных компонентов: психоэмоционального (создание благоприятного эмоционального фона на занятиях физической культурой), когнитивного (осознание учащимися личной и социальной значимости физической культуры), двигательного (приобретение практических умений и навыков в сфере физической культуры), рефлексивного (анализ, оценка и коррекция результатов физкультурно-спортивной деятельности).

2. Анализ традиционной системы физического воспитания в общеобразовательной школе показал недостаточную ориентацию на формирование у учащихся старших классов мотивационной готовности к занятию физической культурой. Работа в данном направлении ведётся нерегулярно и бессистемно. Мотивационная готовность учащихся старших классов к занятиям физической культурой – результат длительной, специально организованной работы учителей физической культуры, тренеров ДЮСШ, научно-педагогических кадров. Для достижения данного результата традиционная система физического воспитания в школе должна быть скорректирована с учётом необходимости решения задачи формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой.

3. Теоретически разработаны, методологически обоснованы и практически апробированы модель и технология формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой, направленные на взаимосвязанное развитие структурных компонентов мотивационной готовности, а также создающие благоприятный эмоциональный фон физкультурно-спортивной деятельности, стимулирующие познавательную активность учащихся, воспитывающие культуру движений, позволяющие оценивать и корректировать данные процессы.

4. Разработаны критерии сформированности мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой, которые раскрываются через ряд показателей

лей: психоэмоциональная восприимчивость («САН», самооценка эмоциональных состояний, шкала дифференциальных эмоций); познавательная активность (оперативное мышление, понимание аналогии, незаконченное предложение, незаконченное упражнение, направленность личности, способность к обобщению, логическое мышление, способность к нахождению закономерностей, пластичность – ригидность); двигательная культура (динамометрия, прыжок в длину с места, прыжок в высоту с места, поднимание туловища из положения лёжа на спине, вис на согнутых руках, теппинг-тест, бег 100 м, наклон вперёд, наклон назад, прыжок в длину с места спиной вперёд); рефлексивность (осознание необходимости ведения ЗОЖ, осведомлённость в области физической культуры, осознание собственных физических возможностей, осознание уровня развития физических качеств, заинтересованность в физкультурной деятельности, степень овладения средствами и методами физкультурной деятельности, значимость общения в процессе физкультурной деятельности, личностный дифференциал).

5. Опытнo-экспериментальная работа подтвердила эффективность реализованных модели и технологии формирования мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой. По окончании эксперимента зафиксировано статистически значимое ($p < 0,05$) превосходство школьников экспериментальных групп над школьниками контрольных групп по всем используемым критериям. Т. е., доказано, что наблюдаемая положительная динамика в экспериментальных группах является результатом реализации модели и технологии формирования мотивационной готовности старших школьников к занятиям физической культурой.

В качестве перспективы дальнейших научных изысканий правомерно выделить следующие направления: разработка педагогической системы, направленной на физическое развитие учащихся старших классов и программно-методического обеспечения этого процесса; разработка проблемы подготовки преподавателей общеобразовательных школ к формированию мотивационной готовности учащихся старших классов к занятию физической культурой.

УДК 373.1.02: 372.8

О.М. Крайник, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: krainik@uni-altai.ru

СФОРМИРОВАННОСТЬ ТЕКСТОВЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНАЛИЗА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ)

В статье предпринята попытка оценить уровень сформированности текстовых знаний и умений учащихся общеобразовательных школ на основе анализа информации, полученной в период проведения Единого государственного экзамена в Алтайском крае в 2010 году. Рассматриваются типичные ошибки и недочёты выпускников, даются методические рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: текст, текстовые умения, речевое произведение, речевая практика, текстовая информация.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) становится одним из элементов объективной независимой системы оценки качества образования в России. В последние годы всё чаще встаёт вопрос о низком уровне культуры речевого общения, особенно среди молодёжи. Практикующие учителя справедливо замечают, что речь учеников часто бессвязна, невыразительна, логически непоследовательна, изобилует стилистическими и речевыми ошибками, порой откровенно груба. А ведь это поколение, за которым не только наше будущее, но и будущее всей страны. Именно речевая практика есть средство создания внутреннего мира подростка, богатства его содержания, отражающего жизненные идеалы, направленность лично-

сти, жизненное самоопределение. В этом плане текст как явление речевой культуры выступает и как результат первичной коммуникативной деятельности, и как объект вторичной коммуникативной деятельности, что определяет востребованность новых методических приёмов в обучении на основе текстовой деятельности и с ориентацией на неё.

Комплексный характер экзаменационной работы по русскому языку Единого государственного экзамена позволяет проверить и оценить уровень сформированности текстовых знаний и умений учащихся общеобразовательных учебных заведений, а анализ работ учащихся – выявить наиболее ти-

пичные ошибки и недочёты с целью перспективного планирования учебного процесса с учетом этих исследований.

Овладение текстовой нормой на экзамене по русскому языку проверяется на основе выявления главной информации в небольших научно-популярных текстах, содержащих фактологическую, теоретическую или гипотетическую информацию в виде определения или объяснения, доказательства, умозаключения (рассуждения). Такой текст отражает движение мысли с указанием на причинно-следственные связи и условно-временные отношения, с использованием разных логических операций, утверждений и отрицаний, противопоставлений и сопоставлений – задания А6, А7.

Кроме того, с 2009 года в контрольно-измерительные материалы (далее КИМы) включено задание, предполагающее проверку способности выпускников находить речевое высказывание после информационной обработки (языковой компрессии текста) – задание А27. Модель задания предполагает выбор из четырёх вариантов такого ответа, где проведено сокращение текста, но при этом главная информация передана с наименьшими затратами речевых средств. Отметим, что проверка умений информационной компрессии текста доминирует при государственной итоговой аттестации учащихся 9 класса и является знакомым материалом для старшего звена.

Результаты выполнения данных заданий представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выполнение заданий при работе с текстами малой формы

№ задания	А6		А7		А27	
Баллы	0	1	0	1	0	1
Кол-во уч-ся	1752	15436	2751	14437	4264	12924
% уч-ся	10,2	89,8	16,0	84,0	24,8	75,2

Анализ таблицы 1 показывает, что умения по поиску смысловой информации в предложенном микротексте сформированы на достаточно высоком уровне: 89,8% выпускников находят смысловое начало текста (задание А6), 84% школьников умеют определять необходимый структурный член предложения по его семантико-стилистическим особенностям (задание А7).

Немного слабее решено задание А27 – 75,2% выполнения. Анализ ответов выпускников позволяет предположить, что основной причиной ошибок при выполнении данного задания является неумение работать с информационными смыслами текста, а именно, соотносить элементы исходного текста и предложений, представленных в качестве вариантов ответа. В первую очередь учащемуся нужно выделить смысловые центры текста (основную, главную информацию). В качестве опорных точек при соотнесении содержания текста с предложениями и выборе верного ответа особое внимание следует уделить таким критериям, как:

- присутствие в предложении выделенных смысловых центров без лишней, не содержащейся в микротексте информации;
- отсутствие фактических ошибок;
- замена излишних деталей, подробностей, перечислений одним словом или оборотом.

Рассмотрим данную методику на примере задания А27 одного из вариантов.

Прочитайте текст.

В России лён всегда был самым любимым растением и разводился с незапамятных времён, что подтверждается как летописями, так и законодательными памятниками. В древнерусском земледелии лён был не только прядильным, но и масличным растением. Преподобный Нестор в жизнеописании Феодосия Печерского рассказывает, что, когда не хватало у печерских монахов деревянного масла для лампад, они наливали в них масло льняное.

В каком из приведённых ниже предложений верно передана главная информация, содержащаяся в тексте?

- 1) *О том, что лён всегда был любимым растением в России, мы узнаём от преподобного Нестора из жизнеописания Феодосия Печерского.*
- 2) *С древних времён лён в России разводился в качестве сырья для изготовления тканей и производства масла.*
- 3) *Печерские монахи при нехватке деревянного масла для лампад использовали льняное масло.*
- 4) *Летописи и законодательные акты подтверждают использование печерскими монахами льна в качестве масличного растения.*

Выделим / подчеркнём смысловые центры в тексте.

1) В России лён всегда был самым любимым растением и разводился с незапамятных времён, что подтверждается как летописями, так и законодательными памятниками. 2) В древнерусском земледелии лён был не только прядильным, но и масличным растением. 3) Преподобный Нестор в жизнеописании Феодосия Печерского рассказывает, что, когда не хватало у печерских монахов деревянного масла для лампад, они наливали в них масло льняное.

Придаточное изъяснительное в 1 предложении уточняет (что подтверждается основную информацию и не может восприниматься в качестве главной мысли. Второе предложение, с одной стороны, расширяет смысл первого, с другой – является концептуальным для всего третьего предложения, которое представляет собой своеобразное подтверждение выдвинутой информации.

Анализируем ответы.

1) *О том, что лён всегда был любимым растением в России, мы узнаём от преподобного Нестора из жизнеописания Феодосия Печерского* – в предложении отсутствует выделенный смысловой центр о льне как о прядильном и масличном растении – не может являться правильным ответом.

2) *С древних времён лён в России разводился в качестве сырья для изготовления тканей и производства масла* – представлены все смысловые центры; фактических ошибок нет; «подтверждающая» информация исключена – может являться правильным ответом.

3) *Печерские монахи при нехватке деревянного масла для лампад использовали льняное масло* – в предложении отсутствуют все выделенные смысловые центры – не может являться правильным ответом.

4) *Летописи и законодательные акты подтверждают использование печерскими монахами льна в качестве масличного растения* – в предложении допущена фактическая ошибка (вместо законодательные памятники использовано словосочетание законодательные акты) – не может являться правильным ответом.

Таким образом, правильный вариант ответа – предложение 2.

В целом можно сказать, что ученики знакомы с приёмами компрессии текста, могут распознавать способы свёртывания информации, но испытывают трудности при переводе знаковой компоненты в практическую.

Следующий блок заданий, связанный с речеведческими знаниями, предполагает аналитическую работу с полноценным текстом – задания А28, А29, В7. Результаты выполнения данных заданий представлены в таблице 2.

Таблица 2

Выполнение заданий при работе с текстом

№ задания	A28		A29		B7	
Баллы	0	1	0	1	0	1
Кол-во уч-ся	3984	13204	4873	12315	9159	8833
% уч-ся	23,2	76,8	28,4	71,6	53,3	51,4

Данные таблицы 2 наглядно показывают, что у выпускников на удовлетворительном уровне сформированы умение осмысливать проблематику, содержание или коммуникативное намерение автора (задание A28) и умение определять типовую характеристику предложенного фрагмента или текста (задание A29). Подобные умения и навыки особенно важны для современного выпускника, так как относятся к общеучебным умениям и навыкам и носят метапредметный характер.

Большинство тестируемых (76,8%) успешно выполняют смысловой анализ текста на основе таких вопросов, как, например: «Какое высказывание соответствует содержанию текста», «После какого предложения текста должно стоять следующее предложение ...». Вызывают затруднения вопросы такого плана: «В каком абзаце автор текста говорит о проблемах, связанных с...» (35,6% учащихся не смогли дать правильный ответ); «Какое высказывание не отражает содержание текста?» (32,3% дали неверный ответ); «В каком предложении автор текста называет чувство, которое вызывают у него представления современных людей об истоках героизма?» (31,9% неправильных ответов). Как видим, в основном ученики осознают композиционно-смысловую структуру текста, верно осмысливают тему, проблематику текста, позицию автора, однако испытывают трудности при поиске ответов на вопросы, связанные с авторским замыслом, получившим конкретное или же опосредованное отражение в структуре и языке текста. Следовательно, именно такое направление работы с текстовым материалом на уроках русского языка должно стать доминирующим.

Задание A29 проверяет умение тестируемых решить вопрос о типологическом строении текста: «В каком варианте ответа перечислены все типы речи, представленные в предложениях ...». Средний процент выполнения задания составил 71,6%, что говорит о сформированности умения определять тип речи предложенного фрагмента текста. Как правило, учащиеся легко распознают фрагменты, в которых представлен один тип речи, но затрудняются в выборе ответа, если:

- в одном фрагменте – несколько типов речи (например, описание + повествование, рассуждение + описание). В этом случае заметна тенденция выбора рассуждения в качестве одного из типов (около 20% тестируемых), вероятно, связанная с общим впечатлением от текста, где обсуждаются дискуссионные вопросы;

- фрагмент текста – описание действий, явлений, процессов. В этом случае ученики выбирают в качестве верного ответа тип речи повествование, так как процессы, действия и явления сами по себе динамичны, могут развиваться во времени.

Таким образом, рассмотрение на уроках русского языка типологической характеристики текста должно вестись с учётом различных характеристик, с использованием как однотипных фрагментов, так и разнообразных вариантов «смешения» типов речи.

Задание B7 с кратким ответом относится к заданиям повышенного уровня трудности и ориентировано на проверку умений и навыков анализировать текст с точки зрения важнейшей его характеристики – связности. Как видим из таблицы 2, средний процент выполнения этого задания – 51,4%, что позволяет сделать вывод о недостаточном усвоении выпускниками раздела, связанного с анализом структуры текста, выяснением способов и средств связи предложений. Следует также подчеркнуть, что при выполнении творческой работы

этот недостаток даёт о себе знать, когда учащиеся не могут связно передать ход развития мысли, допускают композиционные и логические ошибки. Анализ ответов выпускников позволяет выделить типичные затруднения:

1) если в предложении, которое связано с предыдущим, средство связи находится не в начале предложения (такая позиция наиболее распространённая и хорошо знакома ученикам), а «спрятано» внутри, например: (9) *Инспектор попросил контрольную по математике.* (10) *Неудовлетворительную оценку экзаменаторы выставили в строгом соответствии с утверждёнными нормами, и потому не могло быть никаких сомнений в её справедливости.* (11) *Но... речь шла о судьбе талантливого гимназиста.* (12) *Трудно сказать, какими последствиями для юноши обернулось бы это исключение.* (13) *Не погибнет ли в нём природный дар?*;

2) когда в задании указано одно средство связи, а во фрагменте присутствуют предложения, в которых помимо указанного есть другие средства, например: **Среди предложений 10 – 17 найдите такое, которое связано с предыдущим при помощи указательного местоимения:** (10) *Каждый человек хочет, чтобы его любили не за что-то, а ради него самого.* (11) *Если мы замечаем, что друзья обращаются к нам преимущественно в момент нужды, нам становится обидно.* (12) *Но мы и сами поступаем так же!* (13) *Дружеские отношения ценны прежде всего потенциально, они дают уверенность в том, что нам есть с кем поделиться и есть к кому обратиться за помощью.* (14) *Реальная потребность в этом возникает не часто, в зависимости от конкретных обстоятельств.* (15) *Но это не значит, что в остальное время мы забываем или перестаём любить своих друзей.* (16) *Дружба просто ждёт своего часа.* (17) *Однако наша актуальная потребность в душевной близости или практической помощи возникает у людей не в одно время, порождая чувство обиды и непонятности.* Более половины школьников в качестве правильного ответа выбрали предложение 15, в котором в начале, помимо указательного местоимения, присутствует ещё и протитивительный союз НО, представляющий одно из средств связи предложений между собой. Следовательно, правильный вариант – предложение 14;

3) в формулировке задания обозначены несколько предложений (учащиеся не обращают внимание на этот факт и «по привычке» ищут предыдущее), например: **Среди предложений 1 – 8 найдите такое, которое связано с предыдущими при помощи лексического повтора;**

4) средством связи (или одним из них) является лексический повтор – более 60% невыполнения; личное или притяжательное местоимение (прослеживается неумение разграничивать их в тексте) – более 50% невыполнения.

Таким образом, задания, связанные с информационной обработкой текстов малой формы, носят компетентностно-ориентированный характер, поскольку проверяют овладение ключевыми компетенциями – коммуникативной и информационной: человеку в жизни необходимо владеть навыками чтения-понимания, способами коммуникативной компрессии (сжатия) информации текста значительного объёма, для того чтобы понять главное, основное содержание, а второстепенное, дополнительное убрать из поля зрения. В этом плане обращение к микротексту как источнику информации при изучении любого предмета школьного курса, а не только русского языка и литературы, освоение технологии работы с текстовой информацией становятся наиболее эффективными направлениями.

Наиболее эффективным приёмом работы в этом плане является комплексный анализ текста, позволяющий решать задачи различных уровней языка и речи. В качестве материала должны выступать тексты, созданные мастерами слова, поскольку именно в них заложены различные пути и способы выражения позиции автора, типы аргументации, осваивая которые, ученики развивают способности «увидеть» в предложенном материале скрытые смыслы (аналитическая деятельность) и «перенести» это знание в собственную речевую практику (продуктивная деятельность).

Следующее задание, предполагающее проверку умений работать с текстовой информацией, направлено на выявление умения анализировать текст с точки зрения его языкового наполнения. В задании В8 экзаменуемым предъявляется фрагмент рецензии, в котором рассматриваются языковые особенности текста. Данное задание традиционно считается одним из самых сложных заданий экзаменационной работы по развитию речи, поскольку проверяет умение соотнести функции охарактеризованных в рецензии изобразительно-выразительных средств языка с термином, обозначенным в списке.

Результаты выполнения данного задания достаточно низкие: только 29% учащихся полностью смогли справиться с заданием и получили 2 балла; 19,6% школьников допустили 1 ошибку при определении средств языка (1 балл); 51,4% – не смогли решить поставленную задачу (0 баллов).

Можно предположить, что низкие результаты выполнения экзаменуемыми этого задания обусловлены недостаточно целенаправленной работой учителей по изучению в старших классах функций средств выразительности в текстах различных стилей, и, как следствие, незнанием экзаменуемыми терминологии, отсутствием системного представления об основных стилистических ресурсах языковой системы. Изучение материала рассредоточено по всем классам средней и старшей школы, более того, некоторые термины, предложенные в КИМах, изучаются только на уроках литературы или уроках словесности, а некоторые языковые реалии не рассматриваются рекомендованными учебниками по русскому языку как изобразительно-выразительные средства языка, например, однородные члены предложения, устаревшие слова, неологизмы. Кроме того, выявление изобразительных средств языка на уроках русского языка в школьной практике всегда рассматривалось с точки зрения их практического использования в речи и правильного написания. Эти факторы во многом прогнозируют большое количество ошибок, допускаемых тестируемыми.

Особенно много ошибочных ответов (процент «нулевых» баллов в этих вариантах достигает 70,9%) наблюдается в тех случаях, когда в тексте-рецензии анализируются следующие языковые средства:

- синтаксический параллелизм: (18) *Их можно было трогать. (19) Их можно было сорвать;*
- парцелляция: (35) *А огромное старое дерево – уцелело. (36) Не в саду, не в парке – прямо на улице, никем не охраняемое...;*

Статья поступила в редакцию 01.09.10

УДК 378.02:372.8

Ю.А. Алтухов, д-р ф.-м. наук, проф. АлтГПА, Барнаул; Э.К. Брейтгам, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, Барнаул, E-mail: bekle@yandex.ru

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В работе представлены новые возможности математического моделирования при изучении студентами вузов фундаментальных математических дисциплин и информатики. Выделены условия реализации образовательной функции этих дисциплин при овладении студентами методом математического моделирования и конкретизированы на примере достаточно обобщённой и в то же время реальной конструкции.

- лексический повтор: (23) *Так уж, видно, суждено. (24) Суждено видеть печальные глаза девочки, которая с тоской смотрит куда-то внутрь себя, как будто чувствует, как по её крошечному телу крадётся боль. (25) Боль, похожая на большую чёрную кошку; (2) Кроме того, это связано с постоянным ощущением погоды, с постоянным контактом с землёй, с природой;*

- антонимы: (10) *Страх не может превратить труса в героя!;*

- противопоставление: (19) *Но это не серьёзные отношения с землёй. (20) Это вроде как детская игра в дочки-матери вместо подлинной любви, подлинного рождения детей;*

- контекстные синонимы: «шпана» – «разбойники»;

- книжные слова: «доблести», «беззаветно»; «снискал», «служение», «подвижничество»;

- метафора: «тепло человеческого общения»; «бусинки глаз»; «хоровод ромашек и колокольчиков»; «учитель ... держит в своих руках будущее планеты»;

- аллитерация (звукопись): (21) *В сухих листьях под ежовикой шуршат живущие тут ежи...*

Каждое средство языка направлено на создание определённого художественного образа, увидеть который не так просто, это умение формируется на протяжении нескольких лет обучения и предполагает систематическую работу с текстом, с образом, а не фрагментарную, что зачастую превалирует на уроках русского языка и развития речи (особенно в сельской местности). На наш взгляд, реализация курса «Словесности» в старших классах за счёт регионального или выборного компонентов базисного учебного плана во многом помогло бы учителю акцентировать внимание на функциях конкретного языкового средства с точки зрения и его нормированности, и его возможностей для создания изобразительно-выразительного образа.

Опыт практической деятельности показывает, что сегодня художественный текст как источник получения информации не актуален для речевой практики старшеклассников. Это при восприятии текста приводит к его непониманию, к неспособности оценить его эстетический и духовный потенциал, раскрытый через концептуальную картину мира автора и, как следствие, к низкому уровню сформированности речевой культуры ученика.

Именно поэтому ведущим методом, отвечающим современным требованиям общества, становится сознательно-коммуникативный подход в обучении русскому языку, в рамках которого больше внимания уделяется текстовым умениям: отрабатывать навыки рационального чтения, формировать общеучебные умения, учить строить грамотные высказывания, создавать собственные законченные тексты. Очевидно, что школьным педагогам стоит направить усилия на воспитание языкового эстетического вкуса учащихся: развивать способность оценивать эстетическую ценность высказывания, объяснять языковые истоки его образности и выразительности, а также формировать у учащихся потребность совершенствовать свою собственную речь.

Ключевые слова: математическое моделирование, визуализация, схематизация макромолекулы, организационно-методическая система образования, знаково-символическая деятельность.

В настоящее время в развитии высшей школы хотелось бы выделить две важнейшие, на наш взгляд, тенденции: переход от парадигмы *обучения* к парадигме *образования* и внедрение личностно ориентированной организационно-образовательной системы.

Реализация первой тенденции связана с введением многоуровневой структуры высшего образования (бакалавриат, магистратура) и фундаментализацией образования, «которая трактуется как категория качества образования и образованности личности» [1, с. 18]

Воплощение идеи фундаментализации образования предусматривает овладение метазнаниями о структуре, противоречиях, цели, объекте, гипотезе, методологической основе и т. п. исследуемой проблемной ситуации, а также – овладение и применение обобщенных методов решения проблемы (задачи, научного исследования).

Вместе с тем, в настоящий момент произошли довольно значительные изменения в естественно-научной подготовке студентов-первокурсников, которые обусловлены следующими факторами:

- примерно 80% выпускников средних общеобразовательных школ имеют возможность поступить в высшие учебные заведения, то есть в вузы поступают абитуриенты, имеющие часто невысокий уровень предметной подготовки, в частности по математике и информатике;
- ЕГЭ (Единый государственный экзамен) по математике и естественно-научным дисциплинам привёл к тому, что выпускники общеобразовательных школ практически не умеют объяснять и доказывать, а знают отдельные алгоритмы и не всегда знают сферу их применимости;
- в вузы пришли молодые люди, которые привыкли к визуальному восприятию информации (компьютер, телевизор), носящему эмоциональный либо чисто информационный характер, но практически не готовые к её теоретическому осмыслению: вникать в суть проблемы, преодолевать трудности, искать новые способы решения проблемы; не владеют навыками самостоятельной работы;
- компьютеризация образовательного процесса в школе и вузе предполагает владение языками современной математики и информатики; в то же время большинство выпускников школ не владеют знаково-символической деятельностью, что является одной из трудностей в усвоении ими математики и информатики.

Одним из путей преодоления указанных негативных факторов и воплощения парадигмы личностно-ориентированного фундаментального образования в высшей школе является, на наш взгляд, опора на метапредметность дисциплин. В частности, метапредметность математики и информатики может рассматриваться как возможность применить их методы, в первую очередь, *моделирование* для решения задач непосредственно данных дисциплин, а также для исследований в области педагогики и методики преподавания указанных дисциплин, включая разработку новых моделей, методик и технологий в обучении (педпрактика, экспериментальные исследования, выпускные работы в бакалавриате и магистратуре). Формирование у студентов навыков построения и работы с математическими моделями и моделями информатики, без которых современный образованный человек немислим, позволит реализовать комплексный подход к преодолению отмеченных негативных факторов, а также получить положительную динамику в решении задачи фундаментализации образования.

Математическое моделирование является мощным методом познания внешнего мира, а также управления и прогнозирования, позволяет проникнуть в сущность изучаемых явлений. Моделирование является одним из основных методов современной математики как научной дисциплины, что по-

зволяет раскрыть студентам методологическую сторону предмета (образовательная функция). Роль математического моделирования неизмеримо возросла в связи с всеобщей информатизацией. Использование компьютеров в промышленности, сельском хозяйстве, управлении, образовании требует от современного специалиста владения приемами построения математических моделей и интерпретации полученных результатов. В связи с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) практически во всех отраслях знаний несколько изменились и наполнились новым содержанием *основные этапы метода математического моделирования*.

Перечислим их:

1. Построение модели. На этом этапе рассматривается некоторый чаще всего «нематематический» объект — явление природы, конструкция, экономический план, производственный процесс и т. д. Выявляются основные характеристики объекта и зависимости между ними. Найденные зависимости формулируются на языке математики (математическая задача), тем самым строится математическая модель исследуемого объекта.

2. Решение математической задачи, к которой приводит модель исследуемого явления. На этом этапе большое внимание уделяется разработке алгоритмов и численных методов решения задачи с использованием ИКТ, а также получению следствий из решения соответствующей математической задачи. Поиск возможных обобщений.

3. Интерпретация полученных следствий из математической модели. Следствия, выведенные из модели на языке математики, интерпретируются на языке, принятом в области происхождения модели.

4. Проверка адекватности модели: выясняется, согласуются ли результаты решения математической задачи с основными теоретическими положениями области происхождения модели, экспериментальными данными (в пределах определенной точности).

5. Модификация модели. На этом этапе происходит либо усложнение модели, чтобы она была более адекватной действительности, либо ее упрощение ради достижения практически приемлемого решения, а также, изменения, связанные с включением новых результатов науки или практики.

Выполнение указанных этапов моделирования будет способствовать реализации образовательной функции фундаментальных математических дисциплин и информатике, а также преодолению перечисленных выше негативных факторов, при выполнении *условий*:

1) построение личностно-ориентированной организационно-методической системы вузовского обучения через максимально возможную индивидуализацию обучения, опирающуюся на психологические особенности личности студента, в частности, с учётом преобладающей репрезентативной информационной системы (визуальной, аудиальной, кинестической, полимодальной);

2) визуализация абстрактного содержания учебной дисциплины и перенос функции визуализации с информационно-иллюстративной на познавательную, в частности, способствующей развитию теоретического мышления обучающегося;

3) формирование знаково-символической деятельности обучающегося, основными видами которой являются замещение, схематизация, кодирование, моделирование (в узком смысле, как знаково-символическая деятельность, заключающаяся в получении объективно новой информации – познавательная функция – за счет оперирования знаково-символическими средствами, в которых представлены структурные, функциональные, генетические связи изучаемого объекта).

Отметим, что на различных этапах образовательного процесса студенты знакомятся с некоторыми широко известными моделями, отражающими характерные и достаточно важные явления и процессы окружающего мира. Это, например, модель атомно-молекулярного строения вещества, законы геометрической оптики в описании распространения света и визуализации изображений, законы сохранения массы, энергии и т. д. К сожалению, как показывает практика, эти модели очень редко служат для студентов основой решения конкретных задач. Связано это, видимо, с тем, что окончательная формулировка задач обычно имеет вид систем дифференциальных уравнений, при выводе которых используются далеко не очевидные предположения, а методы решения систем уравнений и дальнейшая интерпретация этих решений сложны.

Приведём конкретный пример конструкции, которая, с одной стороны, достаточно универсальна и поэтому имеет широкое практическое применение, а, с другой стороны, для её исследования применимы различные численные методы, что позволяет учесть индивидуальные возможности студентов в их выборе.

Как известно, система достаточно большого числа некоторым образом связанных между собой материальных точек описывает поведение достаточно сложных систем [2]. Взгляд на материальные частицы как на атомы или молекулы в одних случаях, или как на броуновские частицы в некоторых других случаях для нашего рассмотрения несущественен. Использование универсальной схематизации макромолекулы в виде совокупности броуновских частиц, линейно связанных упругими силами (рисунок 1), позволяет учесть все особенности

$$m^{\alpha} \frac{d u_i^{\alpha}}{d t} = - B_{ij}^{\alpha \gamma} \left(u_j^{\gamma} - v_{jl} r_l^{\gamma} \right) - G_{ij}^{\alpha \gamma} u_j^{\gamma} + F_i^{\alpha} + \Phi_i^{\alpha}(t), \quad (2)$$

где r_i^{α} и u_i^{α} – координата и скорость частицы с номером α .

В правой части уравнения (2) записаны четыре составляющих силы, действующие на частицу α : гидродинамического увлечения, внутренней вязкости, упругая и случайная силы.

Конкретный вид функций и матриц в правой части уравнения (2) известен.

Учитывая развитие процесса информатизации, дающего уже в школьные года достаточный объем знаний по языкам программирования и некоторые навыки в составлении программ, решать уравнения (1)-(2) в разностном виде можно методами броуновской и молекулярной динамики.

Численные методы броуновской и молекулярной динамики являются интуитивно понятными для студентов с различным уровнем подготовки и позволяют выяснить важнейшие особенности поведения исследуемой системы. Для освоения же этих численных методов и их применения требуются лишь первоначальные навыки в программировании.

Приведенная система уравнений (1)-(2) представляется либо в разностном виде, либо используется имитационное моделирование взаимодействия связанных броуновских частиц. Для обоих методов схема проведения численного эксперимента довольно проста и понятна.

Более сложной представляется задача анализа и интерпретации получаемых результатов, их дальнейшего использования.

Решения системы уравнений (1)-(2) описывают деформацию и ориентацию макромолекулярного клубка с течением времени. Применение конечно-разностного метода для решения системы (1)-(2) позволяет рассчитать эти характеристики, которые определяют, в конечном счете, макроскопическое поведение нелинейных вязкоупругих сред, окружающих нас: растворы и расплавы полимерных систем, кровь, нефть и т. д.

динамики как отдельной макромолекулы, так и системы взаимодействующих макромолекул.

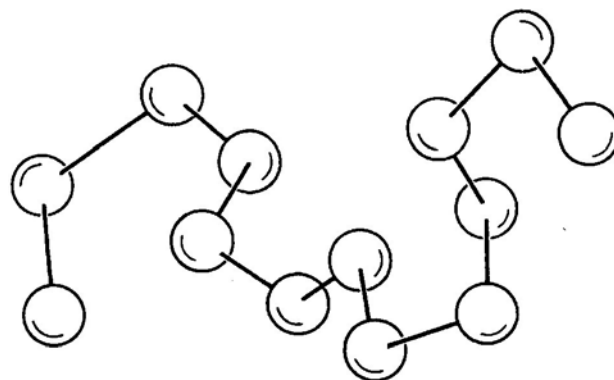


Рис. 1. Универсальная схематизация макромолекулы – модель субцепей

Исследуемая система частиц описывается системой стохастических уравнений (1)-(2), используемых в теории нелинейных динамических явлений, и анализ поведения такой системы требует, вообще говоря, сложного математического аппарата, обычно недоступного большей части студентов.

$$dr_i^{\alpha} / dt = u_i^{\alpha}, \quad (1)$$

В ходе проведения численного исследования системы (1)-(2) естественным образом возникает потребность в визуализации получаемых результатов – построение различных графиков, построение трехмерных изображений «макромолекулярных клубков». Динамика поведения этих «геометрических» объектов на изображениях отражает динамику макромолекул и требует детального изучения.

Таким образом, математическое моделирование и численный эксперимент проводится на базе некоторой модели и требуют:

- 1) физическую модель объекта и процесса – механическая модель макромолекул (модель субцепей) и линейные силы взаимодействия между частицами;
- 2) математическую модель процесса – уравнения молекулярной или броуновской динамики;
- 3) имитационную модель процесса и алгоритм проведения расчетов;
- 4) геометрическую модель построения изображения и математическое представление ее на языке линейной алгебры;
- 5) анализа изображений, учитывающих вероятностный характер последних.

На каждом из этапов проведения исследования в процессе учения студентов возникает множество задач. Однако все они служат всестороннему изучению поставленной проблемы.

На последнем этапе возникают разнообразные по сложности задачи компьютерной графики, связанные с возникающим многообразием исследуемых объектов – это и создание анимационных изображений, и обработка огромных потоков данных, и оптимизация вычислений, использование распределенных вычислений на кластерах и т. д.

Здесь следует особо выделить алгоритмы построения изображений, основанные на представлениях геометрической оптики, где студенты могут, пожалуй, впервые использовать на практике методы линейной алгебры и навыки программирования в решении реальных задач. Кстати, здесь естественным образом возникают задачи оптимизации алгоритмов, использования особенностей современных процессоров и

создаваемых на базе существующих локальных сетей вычислительных кластеров.

Данный пример позволил нам конкретизировать роль перечисленных выше условий реализации образовательной функции фундаментальных математических дисциплин и информатики в процессе овладения студентами методом математического моделирования.

Таким образом, в данной статье *новыми* являются условия реализации образовательной функции фундаментальных математических дисциплин и информатики в процессе выполнения этапов моделирования, а также приведён пример достаточно универсальной конструкции, имеющей широкое практическое применение, для исследования которой используются различные численные методы, что позволяет учесть индивидуальные возможности студентов в их выборе.

Библиографический список

1. Ланкина, М.П. Фундаментальное образование как объект исследования // Фундаментальные науки и образование: материалы III всероссийской научно-практической конференции. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2010.
2. Покровский, В.Н. Низкочастотная динамика разбавленных растворов линейных полимеров // УФН. – 1994 – № 4.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 378

А.А. Веряев, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: veryaev_aa@mail.ru; *Н.В. Медведев*, канд. пед. наук, доц. ЮСИЭПиИ, соискатель АлтГПА, г. Южно-Сахалинск

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

В работе предложен алгоритм оценивания результатов образовательного процесса в высших учебных заведениях, которые начинают работать по стандартам третьего поколения. Оценивание осуществляется с использованием модульно-рейтингового подхода к организации учебного процесса.

Ключевые слова: компетентность, результаты образования, модульно-рейтинговый подход.

В настоящее время как высшее, так и среднее образование переходят к целеполаганию, задающемуся на языке компетентностей и компетенций. Например, в принятом в настоящее время Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр") в пятом разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» задаются перечнем из:

- шестнадцать общекультурных;
- шести общепрофессиональных;
- одиннадцать профессиональных компетенций [1].

В тоже время, хорошо известно, что каждая цель должна быть практически проверяема, верифицируема, при этом должны существовать относительно простые технологичные способы проверки достижения целей образования. Возникает вопрос, как выяснить, что образовательное учреждение, ведущее подготовку бакалавров (как, впрочем, и других специалистов) в условиях целеполагания нового типа успешно справляется с возложенными на него государством обязанностями.

К сожалению, сами стандарты на указанный вопрос не отвечают. Поставленная проблема достаточно серьезная, она не решена, в настоящее время инициировала поток теоретических работ и предложений [2]. Этой тематике и посвящена настоящая статья.

В разделе стандарта [1] «оценка качества освоения образовательных программ бакалавриата» указывается, что «Высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем:

- разработки стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей;
- разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников;

Оценка качества освоения основных образовательных программ должна включать текущий контроль успеваемости,

промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников.

Конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первого месяца обучения».

С нашей точки зрения наиболее адекватным подходом к оцениванию результатов работы является модульно-рейтинговая технология организации обучения и оценивания. Ниже будут предложены конкретные алгоритмы оценивания в рамках модульно-рейтинговой технологии обучения.

Суть предлагаемой технологии оценивания сформированности компетентностей (под компетенцией в работе мы понимаем требования к выпускнику, а под компетентностью – достигнутые результаты образования) состоит в следующем:

- вводим сто балльную шкалу, которая будет отражать достижения студентов и педагогического коллектива в реализации поставленных целей. Каждый из обучаемых, набирает за годы обучения определенное количество баллов, которые путем составления простых пропорций конвертируются в сто балльную шкалу. Мы предлагаем на каждом этапе оценивания (и при изучении учебных дисциплин, и при психологическом тестировании, и при оценке портфолио студентов и т. д.) оперировать сто балльными шкалами. Эта унификация упрощает процедуру и не дает возможности запутаться.

В силу того, что шкалы нами нормированы на 100, набранные студентами реальные баллы в общем случае могут оказаться не целыми. Это не вызовет недоразумений. Обозначим итоговый балл студента при окончании учебного заведения через N_i , где i соответствует номеру или фамилии конкретного студента.

Сформированность совокупности компетенций (профессиональная компетентность) оценивается либо числом N_i , либо выпускники ранжируются с учетом набранного количества баллов и им приписывается ранг в осуществляемом выпуске. В первом случае, можно сто балльную шкалу разбить на четыре области и ввести традиционные для оценивания

значения: «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». Разбивка шкалы осуществляется в рамках образовательного учреждения, если же процедуры оценивания будут унифицированы для всех учебных заведений, выпускающих специалистов профиля, то можно иметь и единую для всех вузов градацию.

Что касается ранга, то он может как уже сказано, относиться к конкретному выпуску студентов, но можно и накапливать данные по годам и ранжировать выпускников с учетом предыдущих выпусков (что само по себе достаточно интересно и может существенно стимулировать наиболее успевающих студентов). В этом случае, требованием к реализации алгоритма является неизменность требований, которые предъявляются к обучаемым во время обучения.

Самое сложное и интересное для поставленной проблемы – это подсчет баллов N_i . Как и каким образом можно осуществить подсчет?

Обозначим, все компетенции, которые вуз обязан сформировать у выпускника через K_j (пока не делаем различий между компетенциями общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными, а также пренебрегаем различиями внутри указанных групп компетенций). Переменная j нумерует компетенции и пробегает значения от 1 до J . Число J может варьироваться от программы к программе, быть разным для разных профилей подготовки направлений.

По каждой из компетенций, отмеченной в стандарте, студент набирает N_{ij} баллов. Повторим еще раз, что это число варьируется от 0 до 100 баллов (так проще заниматься математикой на промежуточных этапах расчета результатов). Сведение же суммарных баллов для всех j дает число баллов $100 \cdot J$. Однако мы договорились, что общее суммарное число баллов будет ограничиваться величиной 100.

Делать указанную нормировку желательно следующим образом.

Не все компетенции, перечисленные в стандарте, являются одинаково важными и значимыми. Более того, не все, что там названо компетенциями является таковыми в полном смысле этого слова. Поэтому на этом этапе собираются все преподаватели (факультета и межфакультетских кафедр, психологи), ответственные за выпуск специалистов и осуществляющие подготовку специалистов, а также представители работодателей. Они выступают в качестве экспертов и ранжируют список из J компетенций, присваивая им числа в диапазоне, например от 0 до 10. После этого подсчитывается средняя значимость каждой компетенции, это так называемые весовые множители s_j . Итоговый результат обсуждается на кафедрах и, впоследствии, утверждается на ученом совете (совете факультета). При этом желательно учесть мнения тех специалистов, которые оказываются в меньшинстве (например, психологов), но мнение которых, может быть достаточно весомым.

Дело в том, что ряд дисциплин может вычитываться большим количеством однопрофильных специалистов, а как известно «каждый кулик свое болото хвалит», поэтому итерационная процедура учета всех мнений относительно значений s_j крайне важна. После выяснения весовых множителей подсчет N_i оказывается элементарным:

$$N_i = \left(\sum_{j=1}^J N_{ij} \cdot s_j \right) / \left(\sum_{j=1}^J s_j \right)$$

Сделаем замечание относительно применимости предлагаемой методики для тех, кто работает по стандартам второго поколения. В указанных стандартах можно найти требования к выпускникам, сформулированные достаточно емко. Указанные макроскопические требования можно формально отождествить с компетенциями, аналогично сделанному выше, вве-

сти баллы за достижения указанных целевых установок, но потом все равно заняться определением величин N_{ij} .

Обсудим теперь самое интересное в предлагаемой рейтинговой методике: вычисление N_{ij} (индекс i , указывающий на студента является «немым», поскольку процедура не должна зависеть от конкретного субъекта, по отношению к которому она применяется, его в дальнейших записях опустим). Вычисление N_j и есть одна из основных проблем в диагностике учебных достижений в современной школе, работающей на основе компетентностного подхода.

Значимая часть наших предложений сводится к тому, чтобы заняться фреймированием представлений о компетенциях. Компетенцию, в соответствии с моделями представления знаний, будем рассматривать как фрейм (по Н. Хомскому). Необходимо выделить слоты у этого фрейма и определить процедуры получения значений каждого слота. Если перевести сказанное на другой язык, то это означает следующее: необходимо из всего многообразия определений компетенций («зоопарка определений») выбрать то, которое отражает структуру понятия, выделяя составные части компетенций. Все остальные определения не ведут к измерительной операциональности и не должны рассматриваться.

Чаще всего в определениях компетенции указывается, что она представляет интегративную личностную характеристику. Указанная интегративность и должна быть выявлена и проанализирована в каждом конкретном случае. Компетентным можно быть только при успешном проявлении определенных видов деятельности при решении фиксированного класса задач. Указанный класс задач обязательно должен присутствовать в определении компетенции.

Таким образом, первое, на что мы обращаем внимание – это умения обучаемого определять тип задач и принимать решение относительно принадлежности или непринадлежности задачи или проблемы к сфере описываемой и фиксируемой соответствующей компетенции. Нет класса задач, значит, нет компетенции, значит термин «компетенция» используется только в силу моды и наукообразия. Если же при этом требование к выпускнику совершенно законно, то оно должно определяться другим понятием. После фиксации задачи или проблемы «как своей» нужно определиться с тем, что необходимо для решения задачи. Фиксация класса задач конкретной компетенции – первый слот фрейма.

В большинстве определений компетенций указывается, что в ее структуру входят: знания, необходимые для решения класса задач (второй слот), умения эти задачи решать (третий слот), наличие опыта деятельности по решению задач данного класса (четвертый слот), личностные качества, которые необходимы для успешного решения задач, включая ценностные установки специалиста, мотивы (пятый слот). Вполне возможно, что перечень слотов открыт, и другие авторы сочтут возможным добавить свои позиции в предлагаемый список. Необходимо только иметь в виду следующее:

- каждый из добавляемых слотов не должен быть составной частью уже перечисленных, говоря языком математики, должна быть «линейная независимость» слотов в списке.

После фиксации слотовой структуры конкретной компетенции, эксперты определяют способы измерения величин, отражаемых в слотах или фиксируют иные способы получения значения слота. Вполне возможны оказываются случаи, когда для одних компетенций будут уже проведены измерения и будут определены значения, входящие в компетенцию слотов. В других же компетенциях будут присутствовать те же самые слоты. Например, для решения разных классов задач необходимы одни и те же личностные характеристики. Их достаточно один раз измерить и воспроизвести при оценке уже другой измеряемой компетентности.

Обратим внимание на следующее: пятый слот имеет отношение к психологии, он должен измеряться совокупностью психологических тестов, использованием разнообразных ан-

кет, опросников и т. д. Таким образом, в составе факультетов, выпускающих кафедр должны трудиться представители психологических служб и это новое, что инициирует в вузовской практике компетентностный подход к целеполаганию и достижению целей.

Другое замечание касается опыта решения задач. Здесь большую роль должны играть профессионально ориентированные практики, а также опыт, накапливаемый студентами на практических занятиях при решении квазипрофессиональных задач, участия в проектной деятельности и т. п. Успешность решения задач может быть оценена и с использованием студенческих портфолио.

В оценивании других слотов найдут отражение:

- самостоятельная работа студентов;
- научные публикации студентов;
- победы в олимпиадах;
- посещаемость занятий;
- традиционные оценки студентов по дисциплинам.

Итак, каждый слот оценивается по сто балльной шкале, эксперты фиксируют значимость каждого слота. Значимости, полученные в результате опроса, усредняются, определяется их среднее значение и тем самым определяется формула подсчета баллов за компетенцию, аналогичная приведенной выше. Даже если в измерении используются конкретные психологические методики, набранные в них сырые баллы, в конечном счете, должны быть спроектированы на сто балльную шкалу с использованием простых пропорций.

Пусть k – индекс, который нумерует слоты компетенции j , в результате экспертной оценки весовой множитель слота

получается равным u_{jk} . Баллы, которые набирает студент по данному слоту лежат в диапазоне от 0 до 100, обозначим их через M_{jk} . Таким образом, для N_j можно написать:

$$N_j = \left(\sum_{k=1}^K M_{jk} * u_{jk} \right) / \left(\sum_{k=1}^K u_{jk} \right)$$

В предложенном алгоритме нетрудно усмотреть рекурсивность, которая отражает свойство знаний, присущей фреймовой модели.

Аналогично процессу, описанному выше, происходит обсуждение и определение способов измерения отдельных слотов. При этом каждый раз сужается круг специалистов, ответственных за измерительную процедуру. Это уже могут быть только психологи, или только преподаватели предметники. Каждый из них неоднократно выступает в роли эксперта либо в коллективе, либо индивидуально. К примеру, если при определении значения слота необходимо провести два или три психологических тестирования, только психолог может определить значимость промежуточных результатов и их вклад в определяемое значение слота.

Авторы хорошо понимают, что в статье пока только предложена лишь общая схема, которая должна быть реализована на практике. В тоже время, можно отметить технологичность предложенной процедуры и предложенного алгоритма и принципиальную ее осуществимость в рамках модульно-рейтинговой технологии обучения.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).
2. Берестнева, О.Г. Системные исследования и информационные технологии оценки компетентности студентов: автореф. дис. ... д-ра техн. наук. – Томск, 2007.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 378.14.015.62

Н.Б. Печатнова, канд. пед. наук, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул E-mail: pnb@uni-altai.ru; **Л.А. Колмогорова**, канд. псих. наук, психолог АлтГПА, г. Барнаул.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ КАК ИНФОРМАТИВНЫЕ СРЕДСТВА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ УЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В работе представлены результаты мониторинговых исследований взаимосвязи между успешностью учения в вузе и мотивационной зрелостью и интеллектуальной готовностью к учению в вузе выпускников общеобразовательной школы.

Ключевые слова: успешность учения в вузе, мотивационная зрелость, интеллектуальная готовность к учению в вузе, психологическое и педагогическое тестирование.

Проблема управления качеством отечественного образования в России остается одной из ведущих для теоретиков и практиков системы образования различных уровней. Для решения этой проблемы необходимо общее осознание важности качества образования, установление причин его снижения или замедленного роста, формирование системы управления качеством в комплексе всех ее параметров – специализации функций анализа, планирования и контроля, создания механизмов мотивирования, диверсификации управленческой деятельности по критериям качества. Успешность учения в вузе выпускников общеобразовательной школы – залог качества образования. Поэтому в настоящее время также важно изучать взаимосвязь показателей успешности учения в вузе с различными характеристиками подготовленности выпускников к дальнейшему учению. Во втором Послании Федеральному собранию 12 ноября 2009 года Президент России Д. Медведев

сообщил, что «в будущем будет введен мониторинг и комплексная оценка академических достижений ученика, его компетенций и способностей» [1]. Расширение списка документов, показывающего достижения ученика, позволит более широко диагностировать качество образования учащихся и выявлять критерии, обеспечивающие рост качества образования.

Комплексная оценка способностей ученика в период окончания школы требует разработки специальных диагностических методик или выявления их уже имеющихся – методик, обладающих наивысшей информативностью относительно успешности учения в вузе по конкретной специальности.

Связь некоторых показателей интеллектуального развития с успешностью дальнейшего учения отражена в работах Р. Амтхауэра, В.Н. Дружинина, Е.И. Горбачевой и других авторов, при этом связь развития мотивационной и интеллек-

туальной сфер учащихся с успешностью учения в вузе по конкретной специальности исследована не достаточно.

В данной статье представлены результаты проведенных нами исследований, направленных на выявление методик, обладающих наивысшей информативностью относительно успешности учения студентов в вузе. Под успешностью учения в вузе мы понимаем «полное или превосходящее ожидания достижение целей обучения, которое обеспечивает развитие ученика для перехода его на более высокий уровень обучения и саморазвитие как внутренне обусловленное изменение личностных качеств» (данное определение предложено Е.А. Суховиенко [2]), в качестве показателя успешности учения в вузе мы рассматривали академическую успеваемость студентов, которые обучались в вузе по гуманитарным и математическим специальностям.

Так, исследование Л.А. Колмогоровой [3], проводимое в течение 2003-2007 гг. в ГОУ ВПО «Барнаульский государственный педагогический университет», было направлено на выявление взаимосвязи показателей мотивационной зрелости личности с успешностью учения в вузе.

Мотивационную зрелость или зрелость мотивационной сферы Л.А. Колмогорова характеризует как осознанность, устойчивость, иерархичность мотивации с доминированием в её системе внутренних (например, учебно-познавательных), социальных (мотивов должностования, достижения успеха), духовных (личностно-профессионального роста) мотивов, обеспечивающих обоснованный и свободный выбор личности.

Основными показателями мотивационной зрелости личности на этапе вхождения в вузовскую жизнь, как показало ее исследование, служат:

- интерес к учебно-профессиональной деятельности, будущей профессии, познавательный интерес к предметной области;
- стремление заниматься самообразованием, личностным и профессиональным саморазвитием, самосовершенствованием;
- достаточно развитая мотивация достижения (в противоположность мотивации избегания неудач).

Результаты исследования Л.А. Колмогоровой показали, что по количественному и качественному анализу результатов психологических тестов (методики «Неоконченные предложения» (модификация методики Ж. Нюттена), методики «Мотивы учения в вузе» (модификация методики А.Е. Богоявленской) можно судить о мотивационной зрелости учащихся, которая оказывает влияние как на успешность вхождения в вузовскую жизнь, так и на ведущую в этом периоде учебно-профессиональную деятельность. Также исследование показало, что оценка успешности учения студентов в вузе коррелирует с выделенными показателями психологической зрелости мотивационной сферы студентов как на первом, так и на третьем курсах. На основе результатов тестирования нами разработана и реализована программа диагностики и развития мотивационной сферы студентов-первокурсников [4-6].

Исследование Н.Б. Печатновой [7], проводимое в течение 2003-2008 гг. в ГОУ ВПО «Барнаульский государственный педагогический университет», было направлено на выявление взаимосвязи интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе с успешностью учения в вузе.

Под интеллектуальной готовностью выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе Н.Б. Печатнова понимает достижение достаточного для начала учения в вузе уровня зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, содержательной и функционально-операционной сторон мышления, воображения, речи), включающего сформированность интеллектуальных операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления, владение выпускниками школ знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы средней школы.

В результате проведенного исследования Н.Б. Печатновой было выявлено, что используемые тесты (школьный тест умственного развития, тест Амтхауэра, тест Равена, контрольно-измерительные материалы единого государственного экзамена) обладают различной информативностью относительно «краткосрочного» и «долгосрочного» прогнозирования успешности учения в вузе выпускников общеобразовательной школы.

Наиболее тесная связь уровня интеллектуальной готовности с успешностью учения в вузе выпускников общеобразовательных школ наблюдалась по результатам школьного теста умственного развития и результатов единого государственного экзамена, связь являлась устойчивой и умеренной. Неустойчивая умеренная связь с успешностью учения в вузе выпускников общеобразовательной школы наблюдалась по результатам теста Равена. Крайне низкая связь с успешностью учения в вузе выпускников общеобразовательных школ наблюдалась по данным теста Амтхауэра.

Анализируя причины, по которым апробированные в нашем исследовании тесты, оценивающие интеллектуальную готовность выпускников школ к учению в вузе, показали различную связь с успешностью учения, мы пришли к выводу, что школьный тест умственного развития находится в наиболее тесной связи с успешностью учения, так как он является культурно-ориентированным тестом, разработанным специально для российского школьника (авторским коллективом по главе с К.М. Гуревич). Именно поэтому большой интерес для дальнейшего исследования представляет адаптированный для российской системы образования Санкт-Петербургским центром «ИМАТОН» тест Амтхауэра [8]. Тест Равена, в отличие от школьного теста умственного развития и теста Амтхауэра, является невербальным и необходимо дальнейшее исследование значимости невербального мышления для успешного учения в вузе, связанного с выполнением различных видов творческой деятельности, научно-исследовательских работ.

Дальнейшее исследование проводилось на базе ГОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» в 2009-2010 учебном году, исследовались студенты первого курса, обучающиеся по специальностям: «Математика», «Дошкольная педагогика и психология» (24 чел.). Исследование мотивационной готовности к учению в вузе мы проводили по результатам психологического тестирования по методике «Неоконченные предложения» (модификация методики Ж. Нюттена), методике «Мотивы учения в вузе» (модификация методики А.Е. Богоявленской), методике «Шкала субъективной локализации контроля» (Дж. Роттера). Исследование интеллектуальной готовности к учению в вузе проводили по школьному тесту умственного развития (для подтверждения справедливости ранее сформулированных выводов о прогностических возможностях теста), по адаптированному для российских учащихся тесту Амтхауэра, по тесту Равена и по результатам единого государственного экзамена.

При этом в качестве показателей успешности учения в вузе первокурсников мы выделили:

- внутреннюю оценку успешности учения в вузе, включающую: субъективную оценку удовлетворенности учением в вузе и субъективную оценку успешности учения в вузе;
- внешнюю оценку успешности учения в вузе, оцениваемую преподавателями с позиций академической успеваемости и склонности учащихся к научно-исследовательской деятельности;
- внешнюю оценку успешности учения в вузе, оцениваемую одноклассниками.

Нами были разработаны методики оценки внутренней успешности учения первокурсников и внешней успешности учения первокурсников [9].

Развернутую оценку успешности учения в вузе мы проводили по окончании студентами первой зимней сессии, психологическое тестирование – в начале первого семестра.

Выявленная достоверная связь (на уровне $p < 0,05$) показателей успешности учения первокурсников с уровнем их мотивационной и интеллектуальной готовности к учению в вузе позволила сформулировать следующие выводы об информативности использованных в мониторинговом исследовании средств диагностики:

1. В качестве информативных средств прогнозирования внутренней успешности учения первокурсников целесообразно использовать методики, диагностирующие мотивационную готовность: «Неоконченные предложения» (модификация методики Ж. Нюттена), «Мотивы учения в вузе» (модификация методики А.Е. Богоявленской), «Шкала субъективной локализации контроля» (Дж. Роттера). Результаты исследования показали, что методика «Мотивы учения в вузе» (модификация методики А.Е. Богоявленской) является информативным средством относительно субъективной оценки удовлетворенности учением в вузе ($r=0,7$) у студентов, обучающихся по специальности «Математика»; методика «Шкала субъективной локализации контроля» (Дж. Роттера) является информативным средством относительно субъективной оценки успешности учения в вузе ($r=0,68$) у студентов, обучающихся по специальности «Математика».

2. В качестве информативных средств прогнозирования внешней успешности учения в вузе (академической успеваемости) целесообразно использовать: результаты ЕГЭ по математике ($r=0,48$), результаты ЕГЭ по физике ($r=0,69$) у студентов, обучающихся по специальности «Математика», и резуль-

таты ЕГЭ по русскому языку ($r=0,61$), результаты ЕГЭ по биологии ($r=0,62$) у студентов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология».

3. В качестве информативных средств прогнозирования внешней успешности учения в вузе, оцениваемой одноклассниками, целесообразно использовать: результаты ЕГЭ по русскому языку ($r=0,64$) и результаты ЕГЭ по биологии ($r=0,81$) у студентов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология».

Дополнительно была изучена связь между показателями успешности учения в вузе. Выявленная достоверная связь (на уровне $p < 0,05$) позволила сформулировать следующие выводы: у студентов, обучающихся по специальности «Математика», в достоверной связи находятся результаты внешней оценки успешности учения в вузе с позиции академической успеваемости и внешней оценки успешности учения в вузе с позиции склонности студентов к научно-исследовательской деятельности ($r=0,60$), результаты внешней оценки успешности учения в вузе с позиции склонности студентов к научно-исследовательской деятельности и внешней оценки успешности учения в вузе одноклассниками ($r=0,56$).

В заключение отметим, что комплексное исследование готовности выпускников общеобразовательных школ к учению в вузе с помощью информативных средств прогнозирования успешности учения в вузе будет способствовать повышению качества высшего образования и как следствие более рациональному использованию средств федерального бюджета, которые выделяются государством на обучение студентов.

Библиографический список

1. Текст Послания Президента Российской Федерации. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>.
2. Суховиенко, Е.А. Педагогическая диагностика успешности учения учащихся в контексте информатизации образования [Э/р]: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006.
3. Колмогорова, Л.А. Содержание и динамика мотивационной зрелости студентов-первокурсников в адаптационный период: дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2008.
4. Колмогорова, Л.А. Саморазвитие личности: учебно-методическое пособие. – Барнаул: БГПУ, 2008.
5. Саморазвитие личности: рабочая тетрадь студента 1 курса / О.А. Брылева, Л.А. Колмогорова. – Барнаул: БГПУ, 2008.
6. Калачев, Г.А. Модель развития мотивационной сферы студентов / Г.А. Калачев, Л.С. Колмогорова, Л.А. Колмогорова // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул, 2008.
7. Печатнова, Н.Б. Прогнозирование успешности обучения в вузе выпускников общеобразовательной школы в условиях перехода к ЕГЭ // Вестник Поморского университета. – 2008. – Вып. 11.
8. Ясюкова, Л.А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST). Методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2007.
9. Каракозов, С.Д. Психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности учения в вузе / С.Д. Каракозов, Л.С. Колмогорова, Н.Б. Печатнова [и др.] // Информатизация образования – 2010: Материалы международной научно-методической конференции. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 316.356.2 Ч 62

С. Д. Чимбеева, соискатель БГУ, г. Улан-Удэ, E-mail: stellad@mail.ru

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ЮНОШЕСТВА К СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

В работе рассматривается психологическая готовность к семейным отношениям, дается характеристика понятиям «отношения», «готовность», «установка», «семейные отношения»; на основе анализа имеющегося в литературе материала предпринята попытка выделения компонентов готовности к браку. Приведены результаты эмпирического исследования содержания готовности к браку.

Ключевые слова: «отношения», «установка», «готовность», «семейные отношения», «компоненты готовности».

Современный брачно-семейный институт испытывает серьезные затруднения. Перемены в семейной жизни людей, их отражение в научном сознании и идеологии, демографическая политика государства образуют разные, достаточно самостоятельные пласты реальности. Одни и те же процессы нередко получают различные толкования специалистов, характеризуясь либо как признаки необратимого кризиса, рас-

пада тысячелетнего института семьи, либо как трансформационные процессы брачно-семейного института, являющиеся результатом адаптации семьи к изменившимся условиям. В настоящее время концепция семьи основана на современных взглядах на личную свободу, как

+свободу, ограничиваемую только свободой других, на стремлении к наиболее полному удовлетворению личных потребностей и равенстве партнеров.

Важнейшей мерой профилактики семейного неблагополучия является развитие психологической готовности юношества к брачно-семейным отношениям, сущность которой составляет зрелое интеллектуальное, деятельно – продуктивное, социально – активное отношение к себе как участнику брачно-семейного взаимодействия, своему микро- и макросоциальному окружению, понимание значимости семьи в современном мире. В связи с этим, особого внимания требует, на наш взгляд, психологическая готовность юношества к семейным отношениям. Подготовка юношества к вступлению в брак, к будущей семейной жизни – неотъемлемая составная часть общей системы воспитания подрастающего поколения. Готовность юношества к браку – это один из факторов, определяющих стабильность молодой семьи. Это система социально-психологических установок личности, определяющих эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества [1]. Еще совсем недавно считалось, что молодой человек по достижении определенного возраста уже полностью готов к созданию семьи. Однако существующие психологические, социологические, педагогические исследования говорят о том, что это не так, и, поэтому, готовность юношей и девушек к вступлению в брак и созданию семьи должна стать целью психологической работы. В целом, исследований по проблемам семьи и брака, взаимодействию партнеров в супружеской паре и т. п. в литературе имеется немало, однако вопросы психологической готовности личности к семейным отношениям являются актуальной, но малоизученной областью знаний.

Прежде чем говорить о сущности семейных отношений, о развитии готовности к ним, остановимся на некоторых значимых аспектах психологии отношений в целом. В.Н. Мясичев сформулировал одно из важнейших в отечественной психологии принципиальных положений теории личности [2]. Он подчеркивал, что система общественных отношений, в которые оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. И эта система отношений человека к окружающему миру и к самому себе является наиболее специфической характеристикой, более специфической, чем, к примеру, ряд других ее компонентов, таких, как характер, темперамент, способности.

В. А. Мясичев [2, с. 69] указывает на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социальных, объективно существующих отношений общества в условиях его макро- и микробытия, в котором он живет. Это микро- и макробытие, по-разному способствуя формированию и проявлению потребностей, интересов и склонностей человека, действуя в нерасторжимой связи с особенностями его организма и прежде всего нервной системы, создает в каждом случае ту субъективную «призму», через которую неповторимо своеобразно в каждом случае преломляются все воздействия, которым подвергается живой, действующий человек. Восприятие им действительности, его память, его мышление, его воображение, его внимание хотя и фиксируют всегда особенности объективного мира, но на этих его психических процессах постоянно лежит печать отношения его к разным сторонам мира, частицей которого он является.

Рубинштейн С. Л. говорит, что сущность человека – совокупность общественных отношений [3, с. 56]. Отношения между людьми – не только экономические, хозяйственные отношения, хотя они и реализуются каждый раз в условиях того или иного экономического уклада, той или иной общест-

венно-исторической формации. Внутреннее содержание человека включает все его богатство отношений к миру в его бесконечности – познавательное эстетическое отношение к жизни и смерти, к страданиям, к опасности, радости. Он также пишет, что межлюдские отношения являются необходимым условием познания человеком бытия, сущего и его состава. Обусловленность не только сознания любого человека, но и бытия действиями других людей – это эмпирический факт. Отношения – взаимные – разных «я» друг к другу выступают как условие их существования как конкретных эмпирических существ, реализующих в себе всеобщность «я» (как субъекта). Как уже говорилось, «я» как сознательное существо – это субъект не только познания, но и действия, жизни. В познании другого человека должны быть расчленены два вопроса: как познается существование другого «я» и объективное доказательство его существования. Познание других «я» начинается с общей проблемы познания реальности бытия, сущего. Другие люди в их деятельности выступают как фокусы или центры, вокруг которых организуется «мир» человека. Вещи, окружающие людей, каждого человека, меня, выступают, прежде всего, в их «сигнальных» свойствах как продукты и орудия человеческой деятельности, как предметы, ведущие свойства которых определяются осуществляемыми посредством их отношениями между людьми, специально трудовыми, производственными, общественными отношениями. Человек как субъект действия и познания – это сознательное существо, сущее, обладающее сознанием. Сознание – это предпосылка и результат процесса осознания мира человеком. Человек выступает как существо, осознающее мир; «я» – как субъект процесса (деятельности) осознания мира. Понятие «установка» имеет в жизни помимо психологического и технического, и административный смысл, а понятие «отношение» также широко применяется не только в жизни, но и в различных науках – математике, физике, биологии, психологии, социологии.

Таким образом, отношения – это одна из форм отражения человеком окружающей его действительности. Межлюдские отношения являются необходимым условием познания человеком бытия, сущего и его состава.

Основу семейных отношений составляет брак – легитимное признание взаимоотношений мужчины и женщины, которые сопровождаются рождением детей и ответственностью за физическое и моральное здоровье членов семьи [4]. Важными условиями существования семьи является совместная деятельность и определенная пространственная локализация – жилище, дом, собственность как экономическая основа ее жизни, а также общекультурная среда в рамках общей культуры определенного народа, конфессии, государства. Семья – это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества – родительства – родства (кровного и духовного), осуществляет воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержку членов семьи.

Э.Д. Эйдемиллер [4] выделяет следующие фазы супружеских отношений:

1. Выбор партнера.
2. Романтизация отношений. В этой фазе влюбленные находятся в стадии симбиоза, воспринимают в фигуре партнера только достоинства, смотрят друг на друга «сквозь розовые очки». Отсутствует реальное восприятие себя и другого в супружестве. В случае, если мотивация вступления в брак была противоречивой, то многие свойства партнера – психологические, физические и другие, которые в начале как бы не замечались, в дальнейшем могут восприниматься гипертрофированно.
3. Индивидуализация стиля супружеских отношений. Формирование правил. В результате переговоров (полных и неполных, явных и скрытых) вырабатываются правила, определяющие – кто, каким образом и в какой последовательности совершает в семье определенные поступки. Многократно по-

вторые правила становятся автоматическими. В результате этого некоторые взаимодействия упрощаются, а некоторые становятся недостаточно эффективными.

4. Стабильность / изменчивость. Супруги ежедневно проходят через различные испытания, каждый день, отвечая на вопросы: чему отдать предпочтение? повторить то, что уже стало правилом? или попробовать создать новое? необходимый опыт по автоматизации взаимодействий уже накоплен, наверное, можно успокоиться и отдохнуть? В нормально функционирующих семьях тенденция к стабильности уравновешивается тенденцией к изменчивости. В случае ригидной фиксации правил в семье брак приобретает признаки дисфункционального, отношения становятся стереотипными и монотонными.

5. Фаза экзистенциальной оценки. Супруги подводят итоги совместной жизни, выясняют степень удовлетворенности или неудовлетворенности прожитыми годами, готовятся вместе или порознь к последнему переходу. Основной итог этой фазы – решение вопроса о том, был ли брак подлинным (и желанным, и гармоничным) или случайным.

В рамках вопроса семейных отношений изучается также и психологический климат в семье. Психологический климат в семье определяет устойчивость внутрисемейных отношений, оказывает решительное влияние на развитие, как детей, так и взрослых. Он не является чем-то неизменным, данным раз и навсегда. Его создают члены каждой семьи, и от их усилий зависит, каким он будет, благоприятным или неблагоприятным и как долго продлится брак. Так для благоприятного психологического климата характерны следующие признаки: сплочённость, возможность всестороннего развития личности каждого её члена, высокая доброжелательная требовательность членов семьи друг к другу, чувство защищённости и эмоциональной удовлетворённости, гордость за принадлежность к своей семье, ответственность. В семье с благоприятным психологическим климатом каждый её член относится к остальным с любовью, уважением и доверием, к родителям – ещё и с почитанием, к более слабому – с готовностью помочь в любую минуту. Важными показателями благоприятного психологического климата семьи являются стремление её членов проводить свободное время в домашнем кругу, беседовать на интересующие всех темы, вместе выполнять домашнюю работу, подчёркивать достоинства и добрые дела каждого. Такой климат способствует гармонии, снижению остроты возникающих конфликтов, снятию стрессовых состояний, повышению оценки собственной социальной значимости и реализации личностного потенциала каждого члена семьи. Исходной основой благоприятного климата семьи являются супружеские отношения. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнёра, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как взаимное уважение, доверие, взаимопонимание.

Семейные отношения – явление сложное, многогранное, требующее большой каждодневной работы супругов. В рамках этого возникает необходимость говорить о некой профилактической работе, подготовке к браку юношества и поэтому, на наш взгляд, очень важно рассматривать вопрос формирования готовности к семейным отношениям. Вообще, понятие готовности к деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет как «проявление способностей» [3]. Платонов, в соответствии с выдвинутой им концепцией о подструктурах личности, в структуре готовности выделяет три взаимосвязанных стороны: моральную готовность, психологическую и профессиональную. Качества, определяющие моральную готовность, относятся автором к социально обусловленной стороне личности, психологическую – к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную – к опыту личности. Конкретные формы готовности рассматривают

Узнадзе Д.Н. (установка), Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, А.В. Веденов, Л.А. Кандыбович и др. Несмотря на различия в конкретном толковании понятия готовности большинство отечественных психологов готовы понимать как особое, длительное или кратковременное психическое состояние. Помимо готовности как психического состояния, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович рассматривают готовность как устойчивую характеристику личности. Ее называют длительной готовностью [5].

Санжаева Р.Д. рассматривает готовность не только как активно-действенное состояние личности, но, прежде всего как глубоко интериоризированный процесс, отражающий содержание стоящей задачи и условия предстоящего ее выполнения [6]. Готовность непосредственно связана с установкой. В современной науке установка изучается в связи с общей активацией организма как состояние, предшествующее поведению. Наиболее разработанной в психологии является теория установки Д.Н. Узнадзе и его учеников (А.С. Прангишвили, И.Т. Бжалава и др.). Узнадзе утверждал, что установку как готовность к деятельности следует понимать не как частный психологический феномен в ряде других таких же частных феноменов, а как состояние самого целостного субъекта [7]. Установка, по Узнадзе, это неосознаваемое состояние, которое предшествует той или иной деятельности и определяет ее осуществление. В зарубежной психологии исследованием данной проблемы занимались Г. Олпорт (1935), К. Левин (1939), Дж. Фримен, Ф. Олпорт, Дж. Брунер. Г. Олпорт выделяет 2 типа установок: одни побуждают поведение, другие направляют его. Первые называются мотивационными, вторые – инструментальными. «Установка есть состояние психологической готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающей направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан» [Г. Олпорт, 1935]. К. Левин (1939) вводит понятие «квазипотребности» (мнимой потребности), т.е. определенного динамического состояния, напряжения, возникающего после принятия задачи и стремящегося к реализации. По мнению К.Левина, окружающие нас и данные нам в представлении объекты обладают «побуждающим характером», который проявляется сразу после возникновения у субъекта потребности. Тем самым К.Левин ставит вопрос о возникновении и выражении готовности к действию в прямую зависимость от предметного содержательного фактора.

Таким образом, готовность – это и активно-действенное состояние личности, и глубоко интериоризированный процесс, отражающий содержание стоящей задачи и условия предстоящего ее выполнения. Готовность тесно связана с установкой. Установка это неосознаваемое состояние, которое предшествует той или иной деятельности и определяет ее осуществление.

Говоря конкретно о готовности юношества к семейным отношениям, необходимо отметить, что подготовка юношества к вступлению в брак, к будущей семейной жизни – неотъемлемая составная часть общей системы воспитания подрастающего поколения. Проблемой психологической готовности к семейным отношениям занимались такие ученые, как Н.В. Малахова, Л.Б. Шнейдер, Силяева, Е.С. Калмыкова, М.В. Семина, Т.А. Флоренская, В.С. Торохтий, И.В. Гребенников и др.

Как отмечает Л.Б.Шнейдер, еще совсем недавно считалось, что молодой человек по достижении определенного возраста уже полностью готов к созданию семьи. Однако многочисленные психологические, социологические, педагогические исследования говорят о том, что это не так, и поэтому готовность юношей и девушек к вступлению в брак и созданию семьи должна стать целью психологической работы [1]. Говоря о браке, нельзя забывать о том, что желание вступить в супружеский союз и степень готовности к его заключению – это далеко не одинаковые понятия. По мнению психологов, нравственно-психологическая готовность личности к браку

означает восприятие целого комплекса требований, обязанностей и социальных стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь.

К ним относятся:

1. Готовность принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям и ответственность за их поведение;

2. понимание прав и достоинств других членов семейного союза, признание принципов равенства в человеческих отношениях;

3. стремление к повседневному общению и сотрудничеству, согласованию взаимодействий с представителем противоположного пола, что в свою очередь предполагает высокую нравственную культуру;

4. умение приспособиться к привычкам и чертам характера другого человека и понимание его психических состояний.

Н. В. Малярова среди факторов, определяющих стабильность молодой семьи, также выделяет готовность юношества к браку. По ее мнению, данное понятие соответствует системе социально-психологических установок личности, определяющих эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества.

Г.Б. Шнейдер считает, что готовность к браку – это интегральная категория, включающая целый комплекс факторов:

1. Формирование определенного нравственного комплекса – готовность личности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям. Формирование этого аспекта может оказаться связанным с распределением ролей между супругами.

2. Подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству. Семья является малой группой, для нормального ее функционирования требуется согласованность ритмов жизни супругов.

3. Способность к самоотверженности по отношению к партнеру. Способность к такому чувству включает способность к соответствующей деятельности, основанной, прежде всего на качествах и свойствах альтруизма любящего человека.

4. Наличие качеств, связанных с проникновением во внутренний мир человека (эмпатийный комплекс). Важность этого аспекта связана с тем, что брак по своему характеру становится более психологическим в силу утонченности человека как личности. В связи с этим возрастает роль психотерапевтической функции брака, успешной реализации которой способствует развитие способности к сопереживанию, вчувствованию в эмоциональный мир партнера.

5. Высокая эстетическая культура чувств и поведения личности.

6. Умение разрешать конфликты конструктивным способом, способность к саморегуляции собственной психики и поведения. Е.С.Калмыкова считает, что умение конструктивно решать межличностные конфликты, использование их для развития межличностных отношений супругов играет решающую роль в процессе взаимного приспособления молодых [8].

Психологическая готовность к браку – явление сложное, многомерное, имеющее важное значение для успешности семейных отношений. Основными ее компонентами являются:

- способность любить;
- ответственность друг за друга и за будущую семью;
- высокая коммуникативная культура;
- знание специфики семейной жизни и готовность к осознанному самоограничению.

Другие эмпирически выделенные предбрачные факторы успеха: наличие высшего образования у мужа; положительная оценка семейной жизни родителей; сходные черты характера (кроме доминантности); высокая значимость этических и эмоциональных ценностей; наличие друзей, особенно общих.

В своем исследовании мы делаем попытку выделения компонентов готовности, основываясь на материале, имеющемся в литературе. Нами рассматриваются три компонента в структуре готовности. Во-первых, это усвоение и принятие личностью системы знаний, представлений о предстоящей семейной жизни, о функциях семьи, о содержательной стороне супружеских ролей и т. д. Все это, по нашему мнению, входит в состав *когнитивного* компонента готовности личности к семейным отношениям. На основании анализа отечественной и зарубежной литературы помимо когнитивного мы выделяем еще два основных компонента готовности личности к семейным отношениям. Это *мотивационно-рефлексивный* и *операциональный* компоненты готовности. В мотивационно-рефлексивный компонент входит выработка соответствующих мотивов и установок личности, осознание и принятие их в качестве жизненных ценностей и стимулов поведения и деятельности. Закрепление ориентаций на высокие духовные ценности гармоничной семьи: любви, преданности, готовности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям. Рефлексивная часть данного компонента готовности подразумевает под собой осознание человеком себя как уникальную, неповторимую и самоценную личность, включение соответствующих мотивационных установок и жизненных позиций в структуру Я-концепции, снятие страхов, симптомов тревожности. Операциональный компонент готовности предполагает овладение личностью системой практических действий и умений, связанных с супружеской ролью.

Выделив компоненты готовности к семейным отношениям, мы выявили ряд проблем, требующих, на наш взгляд, разрешения в эмпирическом исследовании:

1. имеются ли различия в содержании когнитивного компонента готовности по фактору этноса и пола;

2. имеются ли различия в содержании мотивационно-рефлексивного компонента готовности юношей и девушек русской и бурятской национальности;

3. существуют ли этнические и половые особенности в содержании операционального компонента готовности.

В качестве параметров исследования мы рассматривали:

1) в когнитивном компоненте – представления о предстоящей семейной жизни, о функциях семьи, о содержательной стороне супружеских ролей и т. д.;

- представления студентов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личностной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого, хозяйственно-бытовой сферы, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности (эти показатели, отражая основные функции семьи, составляют шкалу семейных ценностей);

- представления студентов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций.

2) в мотивационно-рефлексивном компоненте – самооценку и степень неудовлетворенности собой;

- ожидания в отношении будущего супруга;

- уровень эмпатии;

3) в операциональном компоненте – установку на овладение системой практических действий и умений, связанных с супружеской ролью.

Для решения вышеназванных проблем были применены следующие методики: «Измерение установок в семейной паре» (Алешина и др., 1987) [9], методика «Рольные ожидания и притязания в браке» (Волкова, Трапезникова, 1985) [9] – когнитивный компонент; методика Лири (модифицирована Ю. А. Решетняк и Г. С. Васильченко) [9], опросник А. Меграбяна и Н. Эпштейна (диагностика эмпатии) [9] – мотивационно-рефлексивный компонент; методика «Рольные ожидания и притязания в браке» (Волкова, Трапезникова, 1985), шкала,

измеряющая установку на реализацию хозяйственно-бытовых функций семьи – операциональный компонент.

Опытную базу исследования составили 408 испытуемых в возрасте 18-20 лет – студенты факультета начального образования, начального гуманитарного института, социально-психологического, физико-технического, медицинского факультетов Бурятского Государственного Университета, а также студенты электротехнического колледжа. Из них 202 респондента бурятской национальности, 206 – русской национальности, 202 человека – девушки, 206 – представители мужского пола. 271 человек – городские жители, 137 испытуемых – сельские жители, 383 студента не состоят в браке, 15 человек – семейные.

По итогам проведенного эмпирического исследования нами были сделаны следующие выводы. В когнитивном компоненте готовности выявляются различия по факторам этноса и пола. В мотивационно-рефлексивном компоненте психологической готовности к семейным отношениям также имеются различия по факторам этноса и пола. В операциональном

компоненте наблюдаются особенности по этническому фактору, но не фиксируются по половому. В дальнейшем, мы планируем продолжить работу по исследованию составляющих готовности к семейной жизни.

Таким образом, на основе выделения основных компонентов готовности личности к семейным отношениям появляется возможность для организации целенаправленной работы по дифференцированному формированию у юношества необходимых качеств для создания гармоничного брака. Помимо этого, знания о имеющихся половых и этнических различиях также позволяют индивидуализировать подход к данному вопросу. Это может быть организация системы тренингов для старшеклассников и студентов, внедрение спецкурса «Формирование психологической готовности юношества к семейным отношениям» в учебный процесс университета и другие формы работы. Важно осознавать, что формирование данных компонентов позволит будущим молодоженам более конструктивно подходить к организации своей семейной жизни, снизит вероятность дегармонизации отношений.

Библиографический список

1. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. – М.: Апрель – Пресс: Эксмо-Пресс, 2000.
2. Мясницев, В.Н. Психология отношений. – М.: Прогресс, 1991.
3. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Класс, 2000.
4. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В.В. Психология семьи и семейная психотерапия. – СПб.: Питер, 1999.
5. Кандыбович, Л.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. – Минск: Изд-во Минск, 1990.
6. Санжаева, Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1997.
7. Узнадзе, Д.Н. Установка. – М.: Советская Россия, 1984.
8. Калмыкова, Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни // Вопросы психологии. – 1983. – № 3.
9. Малкина-Пых, И. Г. Семейная терапия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 378

Л.В. Завадская, ст. преп. ВГУЭС, г. Владивосток, E-mail: uraz1974@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ СЕРВИСУ – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ФИТНЕС-ПРОГРАММ

В статье изучается динамика изменения уровня коммуникативной компетентности специалиста по спортивно-оздоровительной работе и последующего влияния указанной компетентности на результаты самооценки, самоописания физического Я клиентов фитнес – программ.

Ключевые слова: компетентность, коммуникация, самописание физического Я, результаты.

Благодаря средствам массовой информации и все большей доступности фитнес-услуг, надежды людей на то, чтобы стать более привлекательными постоянно возрастают.

Тем не менее, исследователи (Н. Рамси, Д. Харкорт, 2009) констатируют эпидемию неудовлетворенности телом и внешностью. Многие из людей, испытывающих такую неудовлетворенность, связывают со своей внешностью возникающие у них проблемы и начинают верить в то, что жизнь их станет гораздо лучше, если они будут выглядеть по-другому [1]. Изменение установок относительно внешности – это сложная коммуникативная задача, но ее необходимо решать. Действия по изменению социальных установок могут повысить качество жизни людей, для которых обеспокоенность внешностью может стать причиной серьезного дистресса. Для этого, в первую очередь, необходимо привлечение внимания к этой проблеме специалистов сферы здоровья и фитнеса, а также педагогов, которые занимаются их подготовкой.

Возникает проблема определения места такого рода коммуникативной подготовки в рамках профессионального образования специалистов для сферы фитнеса.

В настоящее время роль коммуникаций в жизни человека резко возросла. Исследователи считают, что сейчас происхо-

дит «коммуникационный взрыв». Причинами этого являются рост частоты контактов, кооперативный характер деятельности, влияние средств научно – технического прогресса на практику межличностных контактов (сетевое общение), рост динамичности жизни и т.п. Поэтому современный человек ощущает рост потребности в отклике другого человека, стремлении быть понятым и принятым окружающими. Все это можно назвать потребностью в полноценном, глубинном, ценностном общении.

Коммуникативная компетентность обоснована Л.А. Петровской, коммуникативная культура и компетентность специалиста и условия ее формирования В.С. Чернявской, компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту изучена Хазовой С.А., коммуникативная компетентность учителя физической культуры в системе повышения квалификации рассмотрена Панкратович Т.М.

Стратегия подготовки педагогов физической культуры валеологической деятельности в образовательной среде вуза изучена Оглоблиным К.А. (2009), формирование специальных профессиональных компетенций по фитнесу рассмотрел К.Д. Волков (2009), закономерности занятий по фитнесу у детей изучала Сайкина Е.Г. (2009).

Таблица 1

**Результаты формирования
коммуникативных компетенций.**

Критерии	Время диагностики	Не знает	Знание - знакомство	Знание - копия	Продуктивные действия, <u>самостоятельная деятельность</u>	Знание - трансформация, творч. примен., конструирование деятельности
		(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
1. Умение слушать слышать и понимать	до зан.	4	10	6	2	-
	после зан.	0	2	8	10	2
2. Умение транслировать информацию	до зан.	5	8	6	2	1
	после зан.	1	3	8	7	3
3. Умение давать обратную связь	до зан.	5	10	4	3	0
	после зан.	1	3	7	10	1

коммуникативной компетенции оценивался по 4 уровням предложенным В.П. Беспалько.

В экспериментальной работе участвовала группа из 22 студентов четвертого и пятого курсов (ЭГ – экспериментальная группа). Ниже представлена часть итоговых результатов опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов по спортивно-оздоровительному сервису (Табл. 1). По вертикали представлены компетенции и время оценки компетенций, которые регистрировались в ходе деловых игр на итоговом занятии элективной программы. По горизонтали – уровни оценки компетенций.

В ячейках таблицы представлено количество студентов, обладающих тем или иным уровнем коммуникативных компетенций. Для проверки достоверности различий в контроль-

Таблица 2

Результаты диагностики физического самовосприятия клиентов тренеров из разных групп

после практики		
Показатели	Средние показатели СФР ЭГ	Средние показатели СФР КГ
Здоровье	34,2	32,3
Координация движений	26,4	25,8
Физическая активность	19,2	14,6
Стройность тела	28,6	21,3
Спортивные способности	23,5	22,8
Глобальное физическое Я	27,5	23,0
Внешний вид	29,5	26,7
Сила	20,7	20,7
Гибкость	24,5	20,8
Выносливость	17,0	16,4
Самооценка	37,3	29,9

Мы согласны с С.А. Хазовой, что компетентность может формироваться лишь с опорой на основные положения компетентностного подхода, в число которых входят:

а) организация и психолого-педагогическое сопровождение деятельности студентов,

б) стимулирование деятельности студентов посредством применения инновационных средств и методов,

в) использование оценочных процедур, адекватных структуре, содержанию и критериям компетентности,

г) направленность содержания образования на формирование всех структурных компонентов компетентности,

д) учет личных интересов и склонности студентов при выборе содержания образования.

В.С. Чернявская считает аксиологическую составляющую коммуникации, выражающуюся в отношениях, основополагающей для всей коммуникации. «Ведь именно ценности человека определяют смыслы его существования, представления о должном, это прежде всего относится к общению. Человек является ведущей ценностью личностно-ориентированной педагогики, это задает вектор гуманности общению в личностно-ориентированном образовании», – пишет автор. Коммуникативная культура в этом случае предстает как интегральное личностное качество, вектор которого направлен на гуманные отношения. В его основе стоит нравственная воспитанность. Основными компонентами этого качества являются общечеловеческие ценности, субъектность, предполагающая себя–в-ответе за отношения выстраиваемые в коммуникации, коммуникативные знания (включающие перцептивные), а также эмоциональный климат, создаваемый субъектом коммуникативной культуры. Коммуникативная компетентность специалиста проявляется в умении устанавливать диалог, т.е. в умении слушать, слышать и понимать человека, транслировать информацию, давать обратную связь [2].

Содержание теоретической подготовки будущих специалистов в сфере спортивно-оздоровительного сервиса включало два традиционных аспекта: чему учить (информационное содержание) и каким образом обеспечить результаты в виде полученных знаний, умений и компетенций. Остановимся на целях и результатах формирования коммуникативных компетенций.

Мы организовали опытно-экспериментальную работу по развитию коммуникативной компетентности студентов – будущих специалистов по фитнесу. Работа велась в качестве элективного курса по выбору и предусматривала формирование у студентов экспериментальной группы следующих умений: слушать, слышать и понимать другого человека – клиента, тренирующегося; транслировать ему информацию; адекватно принимать и давать обратную связь. В качестве ведущих педагогических принципов проведения программы выступили: а) открытость педагога в общении; б) принятие студента – субъект-субъектный принцип общения, в) отношения, создаваемые в педагогическом процессе должны ценностными, что выражает принцип фасилитации.

В соответствии с подходом В.С. Чернявской, результаты формирования коммуникативной компетентности, рассматривались как комплекс следующих компетенций: умение слушать слышать и понимать; умение транслировать информацию; умение давать обратную связь. Уровень сформированности

ной и экспериментальной группах между началом и концом эксперимента использовался критерий Вилкоксона, относящийся к непараметрическим критериям и использующийся для оценки значимости различий двух связанных совокупностей количественных признаков. Результаты обработки показали, что различия между началом и концом достоверны (для уровня значимости $p < 0,05$), что свидетельствует о том, что интенсивность положительного сдвига превышает интенсивность отрицательного сдвига полученных результатов. Проведенный анализ также показал, что в экспериментальной группе результаты, полученные в конце обучения, достоверно ($p < 0,05$) выше.

Исходя из целей фитнеса – улучшение внешности, а точнее самовосприятия своей внешности и физического развития – для оценки результатов фитнес-программ был избран критерий самовосприятия физического Я клиента. Для получения валидных диагностических результатов был использован опросник «Самоописание физического развития» (СФР), пред-

ложенный Х.В. Маршем, адаптированный Боченковой Е.В. (2000) [3].

Студенты из экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) – группы студентов не проходивших специальной коммуникативной подготовки участвовали в производственной практике в роли фитнес-тренеров. Они, в свою очередь, провели работу по диагностике самовосприятия своего физического Я клиентов из их групп до начала их работы и спустя два месяца после.

Анализ результатов говорит о положительной динамике самовосприятия себя у тех клиентов, которые занимались в группах с тренерами прошедшими специальную коммуникативную подготовку. Особенно существенными оказались результаты по показателям «Физическая активность», «Строительность тела», «Глобальное физическое Я», «Самооценка».

Автор предполагает дальнейшее исследование в области расширения теоретической базы, экспериментальных групп, статистического обоснования достоверности результатов.

Библиографический список

1. Рамси, Н. Психология внешности / Н. Рамси, Д. Харкорт. – СПб.: Питер, 2009.
2. Чернявская, В.С. Формирование коммуникативной культуры: методология, диагностика, развитие: монография. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2004.
3. Боченкова, Е.В. Опросник «Самоописание физического развития». – Краснодар, 2000.

Статья поступила в редакцию: 12.10.10

УДК 37.018.4

В.В. Кравченко, соискатель МПГУ, г. Москва, E-mail: val-ll-l@hotmail.comvaleriya.kravche@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

В работе приводится зарубежный опыт развития дополнительного образования для взрослых, преимущественно в профессиональной сфере, анализируются основные направления и современные тенденции в области профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации для взрослых.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование для взрослых, дополнительное профессиональное образование, система профессиональной подготовки и повышения квалификации, дистанционное образование, формальное и неформальное образование.

В педагогической теории и практике западных стран многие исследователи и ученые настаивали на постоянном характере образовательного процесса, сопровождающего всю человеческую жизнь. Так, например, в одной из работ известного американского педагога Джона Дьюи была сформулирована идея понятия непрерывного образования. Он отмечал, что «образование не должно прекращаться с окончанием школы, и назначение школьной организации состоит в обеспечении продолжения образования посредством организации сил, гарантирующие развитие» [1, с. 51]. Далеко опережая свое время по педагогическим воззрениям, Д. Дьюи полагал, образование составляет одну из важнейших основ для полноценной жизни человека, которая может закладываться в любой период человеческой жизни, а не только в детские или юношеские годы.

В последующие годы теория образования в течение жизни получила широкое распространение в разных странах мира, но наиболее полное и четкое выделение основных положений теории методики образования в течение всей жизни сформулировали ученые Института образования ЮНЕСКО. По их мнению, образование в течение всей жизни имеет следующие основные характеристики:

- 1) длится в течение всей жизни отдельного индивида;
- 2) приводит к систематическому приобретению, обновлению, совершенствованию и развитию знаний, умений и отношений, что становится необходимым в ответ на постоян-

но меняющиеся условия современной жизни с конечной целью содействия самореализации каждого индивида;

3) зависит в своем успешном претворении от возрастающих способностей людей и их мотивации участвовать в самонаправляемой обучающей деятельности;

4) признает значение всех имеющихся образовательных воздействий, включая формальные, неформальные и внеинституционные, т.е. непосредственные воздействия окружающей среды [2].

Таким образом, основная идея непрерывного образования заключается в том, что каждый человек в любой период своей жизни имеет возможность участия в учебном процессе и сам выбирает вид образовательной деятельности: профессиональную подготовку, общекультурное развитие или гражданское воспитание. Это является основной тенденцией развития современной системы образования в разных странах.

По мнению известного теоретика образования Дж. Филда, непрерывное образование можно условно разделить на три этапа: традиционное детско-юношеское образование, образование взрослых и образование пожилых [3]. На сегодняшний день образование взрослых (Adult Education) является наиболее значимым образовательным направлением по сравнению с другими видами непрерывного образования. По мнению многих зарубежных ученых это связано с потребностью взрослого человека постоянно работать над собой, ища источники обновления знаний, умений и навыков. Вследствие бурного развития науки и техники эта потребность увеличивается, так как

процесс овладения человеком определенной профессией или ее смены возможен только в непрерывной образовательной деятельности, выступающей основным условием освоения взрослым человеком постоянно обновляющейся и развивающейся системы знаний и культуры.

Известный педагог и теоретик зарубежного образования Питер Джарвис в своих работах использовал статистические факты на примере развития образовательных систем Великобритании и США [4, с. 41]. Так, например, в Великобритании к середине 90-х именно взрослые уже составляют большинство в программах дополнительного профессионального образования. Поэтому многие британские университеты стали получать дотации от правительства на расходы по организации дополнительного профессионального обучения для взрослых на университетском уровне. В США с этой целью организуются правительственные программы «занятости и подготовки кадров», относящиеся к государственному сектору, а также учебные заведения, организованные частными лицами. Такие же тенденции прослеживаются и в образовательных системах других европейских стран.

Еще одной тенденцией развития системы образования за рубежом является разделение образования взрослых на общее и профессиональное, причем основной акцент падает на повышение квалификации и профессиональную переподготовку.

По нашему мнению, смена приоритетов произошла из-за неустойчивой ситуации на рынке труда: ростом безработицы и возрастанием конкуренции с другими странами. Знания и профессиональная подготовка специалистов становятся основополагающими функциями успешного развития образовательной системы и государства в целом.

Во Франции в результате реформы национальной системы профессиональной квалификации была создана новая система профессиональной подготовки, и повышения квалификации кадров GPETA (GRETA – Groupements d'établissements publics locaux d'enseignement). В рамках этой новой системы около 50% средних учебных заведений Франции, а также университетов предоставляют свои услуги на образовательном рынке. Основной технологией обучения в GPETA, является индивидуализация образовательного процесса, то есть развитие индивидуальных способностей учащихся и создание необходимых условий, как для личностного, так и для профессионального роста. Основным достоинством такой системы является доступность и широкий выбор образовательных курсов, а также помощь обучающимся взрослым в профессиональной ориентации, в определении профиля и непосредственно организации образовательных программ [5].

В Великобритании в связи с реформой системы профессиональной квалификации (1986 гг.) происходит сокращение правительственных дотаций на дополнительное гуманитарное образование и приоритетное финансирование профессионального образования. Правительство Великобритании установило контроль над этим развивающимся сектором со стороны министерства труда [6].

В Италии также особое внимание занимает проблема непрерывного образования в контексте дополнительного профессионального образования. В результате реформы 1999 года система профессионального образования взяла за основу расширение категорий обучающихся в системе повышения квалификации и сосредоточению деятельности по повышению квалификации непосредственно в фирмах, компаниях, школах бизнеса, консультационных центрах. В образовательных целях существуют курсы специализации 1-го и 2-го уровней (Corsi di specializzazione di primo e secondo livello) для обеспечения дополнительными знаниями и навыками выпускников, высших учебных заведений [7].

В Германии в рамках реформ было выдвинуто требование интеграции общего и профессионального образования. Оно нашло фактическое выражение в создании новых моделей социальных институтов, выпускники которых получают про-

фессиональную подготовку и одновременно полное среднее образование [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что изменение приоритетов в развитии дополнительного образования взрослых, а именно лидирующая позиция дополнительного профессионального образования есть результат усилий со стороны государства, которое стремится повысить образовательный уровень и профессиональные компетенции своих граждан, тем самым, обеспечивая конкурентоспособность своих работников на мировом рынке труда.

Еще одной тенденцией развития системы дополнительного профессионального образования – интеграция формальных, неформальных и информальных форм обучения.

Зарубежные исследователи Alan Rogers, D.W.Livingstone, A.Jacob, A.Rascony считают, что формальное образование – «деконтекстуальное», негибкое обучение, неизменяемая форма, где студенты должны приспосабливаться к программе и формам обучения, в то время как неформальное и информальное обучение предполагают «контекстуальное» обучение, где действуют такие принципы как открытость, доступность и гибкость образовательного процесса. В любом случае, важно совмещать эти формы обучения, так как они взаимодополняют друг друга.

Например, по мнению М. Ноулза при разработке программ повышения квалификации было бы неплохо включить программы самоподготовки и самообучения, так как большинство зарубежных исследователей подчеркивает личностный смысл повышения квалификации, то есть желание вырасти в собственных глазах, повысить свое самоуважение усиливает мотивацию взрослых к знаниям. Появление новых форм обучения, таких как дистанционное, корпоративное, транснациональное, в сочетании с инновационными технологиями делают образование доступным, гибким, мобильным, непрерывным с вариативным содержанием разноуровневых профессиональных образовательных программ. Помимо этого, существует огромное количество исследовательских организаций, которые анализируют формальные, неформальные и информальные подходы, существующие в профессиональном образовании взрослых, а также реализуют их на практике. (AIETS – The adult Education and Training survey; NIACE – The National Institute of Adult Continuing Education) [8]. Здесь можно привести пример дистанционного обучения, совершенно нового подхода к образованию, получившего свое развитие совсем недавно, около 30 лет назад. Преимущества дистанционного образования заключаются в том, что учебное пространство увеличивается посредством компьютерных сетей, спутникового телевидения или других средств, и позволяет обучающимся самим выбрать учебную деятельность, сроки обучения, форму занятий, оценок и темп обучения. Такое расширение учебного пространства помогает выстроить единую систему непрерывного образования и дать возможность взрослым, занятым людям получить основное или дополнительное образование без отрыва от их профессиональной деятельности. Помимо дистанционного подхода, в дополнительном профессиональном образовании очень широко используются корпоративные методы обучения с привлечением инновационных технологий.

Особое место среди международных образовательных проектов занимает Болонский процесс, который был начат в июне 1999 г. по инициативе ряда европейских государств. В контексте Болонских соглашений вновь возникают вопросы о соотношении профессионального и общего образования. В частности вновь становится актуальным вопрос, для кого предназначаются университеты – для наиболее успешных выпускников школ или же для людей всех возрастов и сословий? Этот вопрос рассматривает П. Джарвис в своей монографии «Университеты и корпоративные университеты», где отмечает, что все большее значение в вопросах обеспечения профессионального обучения приобретают университеты и

колледжи дальнейшего и высшего образования, в то время как роль местных органов власти и добровольных организаций становится все менее заметной. Помимо этого, он обращает внимание на возрастающие связи университетов с промышленными корпорациями, результатом которых является реализация совместных образовательных проектов. Г.-У. Грундер, профессор университета в Швейцарии также обращает внимание на проблему отсутствия диалога между вузами и компаниями, который влияет на профессиональную подготовку выпускников, а также их трудоустройство. Он призывает университеты в рамках реформы в большей степени ориентироваться на практику и развивать у студентов ключевые компетенции. С ним согласны многие зарубежные аналитики в области образования (Kulich J., Knapper C.K., Cropley A.J.).

Еще одной важной тенденцией в рамках Болонской конвенции является увеличение возможностей для обучения в течение всей жизни на уровне высшего образования, включая признание предыдущего образования. Речь идет о преемственности процесса обучения, то есть студенты должны иметь право доступа к университетскому образованию на любом этапе профессиональной карьеры и при любой подготовке. Любая подготовка означает признание предшествующего обучения на основе результатов обучения, независимо от путей приобретения знаний, навыков и компетенций – через формальное, неформальное или информальное обучение. Это положение вошло в хартию европейских университетов об образовании в течение всей жизни, разработанную Европейской ассоциацией университетов. В ее основу вошли такие положения как признание самосертификации национальных квалификационных структур с соответствием со структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования, что возможно означает разработку системы зачетных единиц для институтов формального, неформального и информального образования. Все эти инновационные реформы должны расширить доступ участников к высшему образованию [9].

Так, в Швейцарии, стране одной из первых подписавшая в 1999 Болонскую декларацию, в результате реформы высшего профессионального образования признается предшествующее обучение, а на уровне магистратуры есть сертифицированные программы «постдипломного обучения», относящиеся к повышению квалификации и по окончании выпускнику присваивается степень магистра. Эти программы дополнительного профессионального образования имеют модульную структуру, каждый модуль охватывает один или несколько курсов, объединенных одной образовательной целью, и завершается общим экзаменом. Программы проходят аккредитацию в специальных агентствах на соответствие мировым образовательным стандартам [10].

В Великобритании с 2000 года также введена новая программа высшего образования, целью которой является получение выпускниками профессионально-ориентированной квалификации (“vocationally focused higher education

qualification”). Данная квалификация получила название «базовой степени» (“foundation degree”), так как готовит специалистов среднего звена. Однако, выпускники, получившие эту степень, имеют в дальнейшем возможность продолжить образование в университете в зависимости от выбранной профессии. Как отмечал в своем докладе министр высшего образования Великобритании Тесса Блэкстоун, «учитывая профессиональную направленность этой степени, ожидается, что большую часть будущих студентов составят работающие взрослые, желающие расширить свои карьерные горизонты, приобретая дополнительное образование и новые навыки» [11].

Таким образом, структурные реформы, осуществляемые в рамках Болонского процесса, выступают не только как способ построения европейского пространства высшего образования, но и всего образования в целом. Страны – участники болонской конвенции в основу ставят непрерывность образовательной системы, ее преемственность, а также признают внеинституционные формы дополнительного образования взрослых с приоритетом дополнительного профессионального направления.

В заключении можно сказать, что основными тенденциями дополнительного профессионального образования за рубежом, на наш взгляд, являются следующие:

признание зарубежными исследователями ведущей роли дополнительного образования в системе непрерывного обучения, так как оно направлено на систематическое обучение взрослых людей и способствует их развитию как индивидов.

изменение приоритетов в развитии дополнительного образования взрослых: лидирующую позицию занимает дополнительное профессиональное образование в связи с происходящими экономическими и социальными изменениями;

возрастание роли правительства в вопросах обеспечения образования: профессиональное образование получило приоритетное финансирование и постоянный централизованный контроль;

интенсивное развитие различных форм дополнительного образования взрослых – формальных, неформальных и внеинституционных с приоритетом дополнительного профессионального направления. Это приводит к расширению числа провайдеров, в том числе и среди высших учебных заведений, разнообразию предлагаемых программ, а также доступности образования для всех слоев населения;

признание предшествующего обучения на уровне высшего образования, независимо от путей приобретения знаний, навыков и компетенций – через формальное, неформальное или информальное обучение, что означает включение системы дополнительного профессионального образования в общеевропейское пространство высшего образования и в дальнейшем унификацию программ обучения в рамках этой системы.

На наш взгляд, подобные тенденции могут стать ориентиром для развития системы дополнительного профессионального образования в России в области профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов.

Библиографический список

1. Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. – New York: Macmillan, 1916; New York: Free Press; London: Collier-Macmillan, 1944
2. Непрерывное образование и потребность в нем / отв. ред. Г.А. Ключарев. – М.: Наука, 2005.
3. Field, J. *Lifelong Learning and the New Educational Order* // Trenthaw Books, 2000.
4. Peter Jarvis. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. – London; New York Routledge Falmer, 2003.
5. Онушкина, Е.В. Непрерывное профессиональное образование взрослых во Франции: дис. ... канд. пед. наук: – СПб, 2005.
6. Knapper, C. *Lifelong learning and higher education* / Knapper C.Christopher K. and Cropley Arthur J. – London; Dover, N.H.: Croom Helm, 1985.
7. <http://transalp.lavorosenzafrontiere.org>
8. Knowles, Malcolm Shepherd. *The Adult Learner, Sixth Edition: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* / Knowles, Malcolm Shepherd, Elwood F. Holton, and Richard A. Swanson. – Butterworth-Heinemann, 2005.
9. Байденко, В.И. Мониторинговое исследование болонского процесса: некоторые результаты и взгляд в будущее // Высшее образование в России. – 2007. – № 9.
10. Грундер, Г.-У. Болонский процесс в Швейцарии: «новые концепции обучения – новый «тип учения»? // Высшее образование в России. – 2007. – № 9.
11. <http://www.qaa.ac.uk/reviews/foundationdegree/benchmark/>

Статья поступила в редакцию 12.10.10

УДК 316. 624

О.А. Вахрамеева, асп. кафедры социальной педагогики и социальной работы Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, E-mail: Vahrameeva_O_A@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается актуальная проблема девиантного поведения несовершеннолетних. Описывается структурно-функциональная модель профилактики девиантного поведения детей-сирот. Рассматривается воспитание позитивно ориентированной личности посредством технологий социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, структурно-функциональная модель, позитивно ориентированная личность, девиантные формы поведения.

Актуальность социально-культурной деятельности (СКД) определяется ее особой ролью в создании гражданского общества. Эта деятельность сегодня выполняет историческую миссию формирования активной личности как высшей ценности общества. «Социально-культурная деятельность направлена на культуротворческое, социально-педагогическое, психолого-педагогическое, информационное, организационно-методическое содействие развитию личности в процессе производства, интерпретации, сохранения и распространения культурных ценностей» [1, с. 10].

Известно, что личность развивается в процессе деятельности. И поэтому социализация, как личностное свойство возникает в процессе социальной деятельности, как результат этой деятельности. Следовательно, формирование личности подростков может осуществляться в процессе социальной деятельности.

«Объектом СКД является человек, личность, индивидуальность, отдельный индивид или социальная общность. Предмет организации СКД – процесс формирования культурной среды. Реализация механизма, социализации, инкультурации и самореализации личности; вовлечение личности или социальной общности в мир культуры, в социально-культурное общество. Ведущая функция СКД – человеко-творческая, направленная на формирование и развитие сущностных сил – способностей и дарований человека» [2, с. 15].

Н.Н. Ярошенко при характеристике СКД подчеркивает, что такая деятельность представляет собой двуединый процесс, где с одной стороны субъект в результате деятельности, «отдавая свои сущностные силы» и способности, объективирует себя в них, с другой стороны – само это объективирование субъекта предполагает встречный процесс познания, овладения, раскрытия и присваивания свойств «объекта, который был создан предшествующим поколением, другими людьми до него» [1, с. 10].

Такое присваивание социальных связей, знаний, умений и навыков успешно самым активным образом осуществляется в условиях социально-культурной деятельности. Именно в такой деятельности дети и подростки знакомятся с искусством, природой, трудом, нормами и правилами межличностного общения, нравственными и эстетическими ценностями. Как известно подростковый возраст считается одним из наиболее сложных периодов развития человека и во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума. Именно в этот период происходит переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма – делают подростка особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям среды. Таким образом, можно утверждать что, девиантное поведение подростков является следствием нарушения процесса социализации. И его коррекция, по нашему мнению, возможна лишь через вовлечение подростков в сферу социально-культурной деятельности, так как здесь подростки более открыты для влияния и взаимодействия на них самых различных

социальных институтов, что позволяет с максимальной эффективностью воздействовать на их нравственный облик и мировоззрение. Особенно ярко данный процесс проявляется у детей, оставшихся без попечения родителей.

Выявленная нами специфика проявлений девиантного поведения детей-сирот стала основой разработки модели профилактики девиантных форм поведения детей-сирот в процессе социально-культурной деятельности.

Изучение и анализ категорий моделирование и модель, а также исследование и раскрытие сущности генезиса социально-культурных подходов к организации профилактики девиантного поведения сирот в российском обществе и анализ психолого-педагогической специфики девиантного поведения детей-сирот позволил нам перейти непосредственно к процессу моделирования социально-культурной деятельности в контексте профилактики различных форм девиантного поведения детей-сирот и описанию соответствующей модели.

На первом этапе моделирования социально-культурной деятельности в процессе профилактики девиантных форм поведения, нами были актуализированы полученные в философской и психолого-педагогической науках знания о развитии взглядов на сущность социально-культурных подходов к профилактике девиантного поведения сирот. Проанализирована психолого-педагогическая специфика девиантного поведения сирот изучен, накопленный опыт генезиса социально-культурных подходов к организации профилактики девиантного поведения сирот. На основе полученных результатов было установлено, что до настоящего времени вопросы ресоциализации сиротства в Российском обществе рассматривались, в основном, в контексте биологического обеспечения ребёнка. Целевая ориентация социальной деятельности не носила образовательного, воспитательного характера. Такие понятия как досуговая активность, ориентация на социальные ценности, духовно-нравственное развитие личности не входили в общественную практику воспитания сирот. Следовательно, возникает необходимость введения в процесс профилактики девиантного поведения сирот посредством социально-культурной деятельности опосредующего звена – модели. Таким образом, цель процесса моделирования – создание структурно-функциональной модели социально-культурной деятельности в профилактике девиантных форм поведения.

Второй этап моделирования профилактики девиантного поведения сирот в процессе социально-культурной деятельности включал в себя работу по созданию адекватной модели, при разработке которой достигалась аналогия её структуры и функций с объектом исследования – оригиналом. Абстрактный характер модели позволил исключить второстепенные в данном случае связи и отношения. В основу разработки модели профилактики девиантного поведения детей-сирот посредством социально-культурной деятельности были положены личностно-ориентированный, культурологический, системный подходы, т.е. в модели воспроизводится система связей и отношений, обеспечивающая его реализацию в профилактике девиантного поведения сирот, «на модель как бы нанизывает-

ся вся масса эмпирически наблюдаемых свойств и связей действительности, которые в этом случае берутся научно, а не каким-либо иным возможным для создания образом; человек описывается исследователем по отношению к ним» [3, с. 16].

На третьем этапе моделирования была проведена работа по дальнейшему теоретическому анализу модели воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий социально-культурной деятельности. Обратимся к её рассмотрению.

При разработке структурно-функциональной модели мы опирались на развитие когнитивного, эмоционально-мотивационного и деятельностного компонентов.

Системный подход в разработке структурно-функциональной модели профилактики девиантного поведения детей-сирот посредством мероприятий социально-культурной деятельности предполагает её рассмотрение как комплекса взаимосвязанных элементов. Элементы модели образуют целостную систему, т.к. будучи взяты по отдельности, они способны обеспечить только решение ряда частных задач. И только их совокупность даёт возможность достигнуть цели – воспитание позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий СКД.

Личностно-ориентированный подход при решении выше обозначенной проблемы предусматривает организацию целенаправленного взаимодействия педагога и воспитанников, направленного на воспитание позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения.

Учитывая, что мы разрабатываем структурно-функциональную модель, способствующую эффективному воспитанию позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий социально-культурной деятельности, то важным для нас является и деятельностный подход. Основная идея данного подхода связана с деятельностью как средством становления и развития субъективности подростка. Деятельностный подход в нашем исследовании означает организацию и управление целенаправленной деятельностью детей-сирот в контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, личностного опыта. Деятельностный подход исходит из представлений о единстве личности с её деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность в её многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменение в структурах личности; личность, же в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющие потребностям личностного развития.

Рассмотрев методологическую основу структурно-функциональной модели воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий социально-культурной деятельности, необходимо рассмотреть её структуру.

Предлагаемая нами структурно-функциональная модель воспитания позитивно ориентированной личности включает в себя ряд взаимосвязанных взаимообусловленных блоков. Начальный блок целеполагания представлен целью и раскрывающими его задачами. В своем исследовании мы опираемся на определение цели как идеального мысленного предвосхищения результатов деятельности. Целью предложенной нами структурно-функциональной модели является воспитание социально-культурной позитивно ориентированной личности, уверенной в своей способности влиять на собственную жизнь, посредством активного включения в социально-культурную деятельность, направленную на профилактику девиантного поведения.

Данная цель отображается в следующих задачах:

1. Формирование представлений у детей-сирот о правильном образе жизни, ознакомление с девиантными формами поведения и их последствиями;

2. Формирование мотивации участия в СКД и характера отношения к продуктивному использованию свободного времени;

3. Формирование умений и навыков самоконтроля и устойчивого поведения к различным формам девиаций;

4. Формирование и развитие инициативности и самостоятельности в процессе подготовки и участия в мероприятиях СКД.

Мы считаем, что реализация поставленных выше задач позволит достичь нам цели, т.к. выполнение каждой из задач несет с собой определенный вклад в формирование критериев воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения детей-сирот.

Следующим в предлагаемой нами структурно-функциональной модели идет содержательный блок. Содержание воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий СКД, по нашему мнению, складывается из нескольких компонентов, каждый из которых имеет свое наполнение:

- когнитивный компонент – вооружение воспитанников знаниями и представлениями о здоровом образе жизни;

- эмоционально-мотивационный компонент – формирование у воспитанников мотивов продуктивного использования свободного времени, а также участия в мероприятиях СКД;

- деятельностный компонент – включение воспитанников во взаимодействие с социальной средой в процессе социально-культурной деятельности, на основе устойчивого поведения к различным формам девиаций.

Для реализации предлагаемого содержания необходимо наличие процессуально-развивающего блока, который включает в себя ряд принципов и этапов работы. Структурно-функциональная модель воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий СКД основывается на следующих принципах:

- принцип социализации – предполагает усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта. Социализация происходит в процессе совместной деятельности и общения в определенной социокультурной среде. Ее продуктами выступают личностные смыслы, определяющие отношение индивида к миру, ценностно-смысловое ядро мировоззрения и т.п.

- принцип культурологический – требует организации разнообразной, творческой и эмоционально насыщенной деятельности, способствует познанию себя и окружающего мира, правил взаимодействия с социальной средой, приобретения жизненного опыта и формированию нравственных ценностей.

- принцип антропологический – представляет комплекс наук о человеке, обществе и культуре, который предполагает развитие личности, формирование личности как субъекта культуры, создание условий для развития личности и конструктивного удовлетворения потребности в самоутверждении, приобщение личности к культуре. Это процесс становления и развития человека в физическом, духовном, душевном, социальном измерениях.

- принцип профилактической направленности – этот принцип предполагает включение воспитанников реабилитационного центра в социально-культурную деятельность, которая требует социальной активности, а именно расковать инициативу, творчество, самостоятельность, а также волевого усилия для преодоления негативного воздействия окружающей среды, для выработки определённых способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям личности.

- принцип парциальности – этот принцип даёт представление о воспитании антинаркотической, антиалкогольной

устойчивости как о части общего воспитательного процесса, который направлен к тому, чтобы формировать психогигиенические основы поведения и обеспечить устойчивость в отношении всех факторов девиантных форм поведения.

- деятельностный принцип – знания о видах девиантного поведения и их последствиях должны стать основой для формирования мотивации участия в различных видах социально-культурной деятельности с целью предотвращения девиаций различного рода. С одной стороны, такая деятельность – своеобразный результат сформировавшейся мотивации и потребности участия в СКД, с другой – в процессе самой деятельности происходит становление и формирование отношения «подросток – окружающий мир».

Условиями реализации предложенной нами структурно-функциональной модели воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий СКД являются:

1. Сотрудничество всех участников процесса социально-культурной профилактики девиантного поведения сирот.
2. Применение личностно-ориентированного, культурологического, системного подходов.
3. Обеспечение включённости сирот в реальные социальные отношения.
5. Организация процесса проявления коммуникативных способностей, способствующих развитию самооценки и активности сирот.
6. Активное вовлечение сирот в выполнение основных функций социально-культурной деятельности.

Процесс формирования воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения включает три взаимосвязанных и взаимообусловленных этапа: 1- этап совместное участие всего педагогического коллектива центра профессиональной реабилитации в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий СКД, 2 – этап осознанного участия детей-сирот в мероприятиях СКД, 3 – этап инициативной и целенаправленной деятельности детей-сирот, направленной на предотвращение девиаций путем продуктивного использования свободного времени и участия в мероприятиях СКД.

Далее в структуре модели следует организационный блок, который предполагает наличие определенных форм работы, методов и средств, которые мы предлагаем использовать в процессе воспитания позитивно ориентированной личности посредством мероприятий СКД.

В процессе реализации предложенной нами структурно-функциональной модели воспитания позитивно ориентированной личности мы намерены использовать такие формы работы как: коллективно-творческие дела, поручения, дежурства, акции, деловые игры, массовые праздники, субботники, туристические походы, спортивные мероприятия, тематические недели, классные часы, экскурсии, диспуты, общественные поручения и др.

Совокупность методов и приемов, влияние которых, на наш взгляд, будет благотворно сказываться на воспитании позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий СКД, представлена: наблюдением, анализом, сравнением, беседой, объяснением, демонстрацией видеоматериалов и т.д.

Для обеспечения информационного просвещения педагогического коллектива центра профессиональной реабилитации мы использовали методический блок, также блок содержит программу по профилактике девиантного поведения сирот с использованием социально-культурных технологий, в котором согласно блокам программы, разработаны мероприятия, проводимые с сиротами три раза в месяц, на протяжении всего учебного года.

Следующим является оценочно-результативный блок, который отражает предполагаемый итог работы по данной модели – это воспитание позитивно ориентированной личности. Он представлен критериями, показателями и уровнями воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий СКД.

И завершающим моментом предложенной нами модели являются функции: функции социально-культурной деятельности предполагают максимальное развитие самостоятельности, инициативы и предприимчивости, к ним относятся:

1. Коммуникативная функция способствует формированию нового мышления, изменяет стиль жизни, реализует потребность в общении, восполняет образовательный дефицит, формирует культуру личности, развивает интеллектуальные возможности.
2. Рекреативно-оздоровительная функция способствует формированию потребности в здоровом образе жизни, профилактике зависимого поведения от курения, алкоголизма, наркомании, суицидов, ранних сексуальных связей.
3. Информационно-просветительная способствует приобщению сирот к здоровому образу жизни на основе четкого соотношения с системой информационно-просветительной деятельности реабилитационного центра, направленной на формирование знаний подростков о видах девиаций, способах противодействия им, психологической устойчивости и самозащиты, также использование контекст-анализа публикаций периодической печати и директивных документов по проблемам преступности несовершеннолетних
4. Культуротворческая способствует восполнению духовного и физического потенциала, компенсирует генетические склонности. Реабилитирует последствия, активизирует творческую деятельность, определяет и формирует школу ценностей, предупреждает изменения в поведении, поступках.

Каждая из функций проникнута социально-защитным, реабилитирующим содержанием, направлена на стимулирование социальной активности, духовную реабилитацию и адаптацию личности, обеспечение непрерывного образования и духовного обогащения, развитие творческих способностей личности, создание максимальных условий для полноценного социально-культурного творчества.

Таким образом, предложенная нами структурно-функциональная модель воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий СКД включает в себя ряд блоков, каждый из которых, по нашему мнению, будет ценным и необходимым в достижении поставленной цели – воспитании позитивно ориентированной личности в процессе профилактики девиантного поведения посредством мероприятий СКД.

Библиографический список

1. Ярошенко, Н.Н. Современная социально-культурная деятельность как специальность профессионального образования // Вестник МГУКИ. – 2005. – № 3.
 2. Ариарский, М.А. О специальности «социально-культурная деятельность» и её специализациях // Вестник МГУКИ. – 2005. – № 3.
 3. Штофф, В.А. Роль модели в познании. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963.
- Статья поступила в редакцию 13.10.10

УДК 612.821

Л.А. Хохлова, ст. преп. СГМУ, г. Архангельск, E-mail: lkhokhlova@rambler.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕНСОМОТОРНЫХ АСИММЕТРИЙ

В статье представлены результаты исследования сенсорно-моторных асимметрий, проводимого на выборке студентов медицинского ВУЗа. Исследуются 4 группы учащихся, распределяющихся по признаку межполушарного доминирования и доминантности зрительного, слухового и двигательного анализатора. Определяется влияние «латерального профиля человека» на изучение иностранных языков. Установлено взаимосвязь между особенностями функциональной асимметрии мозга, типами высшей нервной деятельности и показателями академической успеваемости.

Ключевые слова: мозг, сенсорно-моторные асимметрии, латеральный профиль, обучение иностранным языкам.

Разработка проблемы функциональных асимметрий мозга продолжается уже не одно десятилетие [1; 2; 3; 4]. Тем не менее, она все еще далека от своего окончательного разрешения, что связано с рядом теоретических и методических трудностей. Несмотря на имеющиеся сложности, проблема исследования особенностей функциональных асимметрий мозга человека приобретает, на сегодняшний день, все большую актуальность. Установлены закономерные связи латеральных профилей с психическими, когнитивными и регуляторными процессами и со стилями эмоционального реагирования [5; 6].

Изучение особенностей функциональных асимметрий мозга приобретает все большее прикладное и практическое значение и в области педагогики. Нарастающая интенсификация учебного процесса, наряду с потребностью школьного и вузовского образования в гуманизации и индивидуализации обучения, предполагают разработку образовательных программ и технологий, максимально соответствующих функциональным и психологическим возможностям учащихся [7; 8]. Большую актуальность приобретает метод составления «доминирующего профиля» личности, определяющий доминирование сенсорно-моторных асимметрий по отношению к ведущему полушарию мозга.

Целью проводимого нами исследования было изучение распространенности латеральных признаков у студентов медицинского ВУЗа и выявление языковых способностей у учащихся с разными вариантами индивидуальных профилей латеральности.

Дизайн и методы исследования. Для изучения распространенности латеральных признаков было обследовано 800 студентов Архангельского Государственного Медицинского Университета в возрасте от 17 до 19 лет, обоего пола. В исследование вошли студенты, изучавшие английский или немецкий язык в течение 2-х летнего периода обучения на кафедре иностранных языков. Все испытуемые дали добровольное согласие на участие, исследование было одобрено Этическим комитетом университета. В основу типологического ранжирования групп были положены результаты 15 проб по определению периферических асимметрий двигательной активности рук, сенсорной функции уха и глаза. Запись биоэлектрической активности мозга проводилась монополярно с 16 стандартных отведений системы 10-20: затылочных (О), теменных (Р), передне и задневисочных (Т), центральных (С) и лобных (F) с объединенным референтным электродом на мочке ушей. ЭЭГ исследование проводилось по следующей схеме: 1. проба в стандартных условиях (фоновая), т.е. в состоянии спокойного расслабленного бодрствования с закрытыми глазами в свету и звукоизолированном помещении в течение 3 минут с записью на магнитный носитель. 2. нагрузочная проба на открытие и закрытие глаз для оценки реактивности ЭЭГ. Электроэнцефалограммы обследуемых подвергались визуальной оценке для исключения выраженной общемозговой и очаговой патологии. Для последующего математического анализа отбирались «эпохи», не содержащие артефактов. Рассматривались следующие частотные диапазоны: тета 1 (4-6 Гц), тета 2 (6-8 Гц), альфа 1 (8-10 Гц), альфа 2 (10-13 Гц), бета 1 (13-20 Гц), бета 2 (20-30 Гц). По показателям абсолютной спектральной мощности определяли доминирование полушарий, полушарие с большей мощностью рассматривали как ведущее.

По результатам тестирования были сформированы 4 основные группы исследования: 1. группа перекрестного латерального профиля (ЛППП – левое полушарие, доминирующие правая рука, ухо, глаз) (53,1%); 2. группа одностороннего профиля (ПППП – представители с правым доминантным полушарием и ведущими правосторонними сенсорно-моторными асимметриями (10,2%); 3. группа смешанного правополушарного профиля (ППЛП – правое доминирующее полушарие, ведущая правая рука, левое доминантное ухо и правый ведущий глаз) (16,4%) и 4. группа смешанного левополушарного профиля (ЛПЛЛ – студенты с левосторонними сенсорными асимметриями, ведущим левым полушарием и доминирующей правой рукой (20,3%).

Изучение типа высшей нервной деятельности проводили с использованием теста Я. Стреляу, определяющего особенности процессов возбуждения и торможения, подвижности нервных процессов и их уравновешенность. Выявление связей латеральных профилей с показателями академической успеваемости и успешностью языковой подготовки потребовало изучения особенностей каналов восприятия слуховой и зрительной информации, что определялось с использованием опросника Линсмана и методики моноаурального прослушивания. Методика заключалась в распознавании испытуемым слуховой, которая поступала через наушники с начала на левое, потом правое ухо. Анализировалось количество слов, правильно воспроизведенных, раздельно с каждого органа; суммарное количество правильно воспроизведенных слов (общий объем воспроизведения) и коэффициент каждого органа слуха. Особенности запоминания эмоционально-окрашенной информации определяли по следующей схеме: испытуемым предъявлялось 30 иностранных слов (3 группы 10+10+10), имеющих положительную, отрицательную и нейтральную окраску. Время экспозиции на каждую группу слов составляло 2 минуты, после чего подсчитывалось количество баллов, набранное испытуемыми по каждой группе (1 балл за каждый правильный ответ). Учитывая разную эмоциональную восприимчивость людей, мы предложили студентам, не участвующим в тестировании те же самые слова с просьбой отметить среди них те, которые вызывают положительную, отрицательную и нейтральную реакцию. Одинаковое мнение в отношении эмоциональной окраски того или иного слова 7-10 человек служило основой для разделения всей лексики на 3 группы.

По результатам тестов Векслера и Равена исследовали уровень развития вербальных и невербальных компонентов

познавательной деятельности. При оценке успеваемости по языку принимали во внимание результаты письменных работ и устных ответов учащихся в процессе обучения, а так же результаты экзаменационных сессий и учебных аттестаций. Достоверность результатов исследования обеспечивалась за счет большого объема экспериментального материала и использования современных статистических методов анализа. Все полученные результаты подвергались комплексной статистической обработке на IBM – Pentium посредством пакета прикладных программ: электронных таблиц "Microsoft Excel" версия 7.0 и "Statistica 6.0 for Windows". Сравнение количественных данных исследуемых групп проводилось по критерию Стьюдента при уровне значимости 95% ($p < 0,05$). При корреляционном анализе связь между показателями оценивали как сильную при абсолютном значении коэффициента корреляции $r \geq 0,70$, как имеющую среднюю силу при r в интервале от 0,69 до 0,30 и как слабую при $r < 0,29$.

Результаты. Учитывая факты функциональной специализации двух полушарий, а так же то, что левое и правое полушарие управляют противоположными частями тела, мы попытались проанализировать влияние механизмов работы парных анализаторов (зрительного, слухового и двигательного) в процессе изучения иностранных языков.

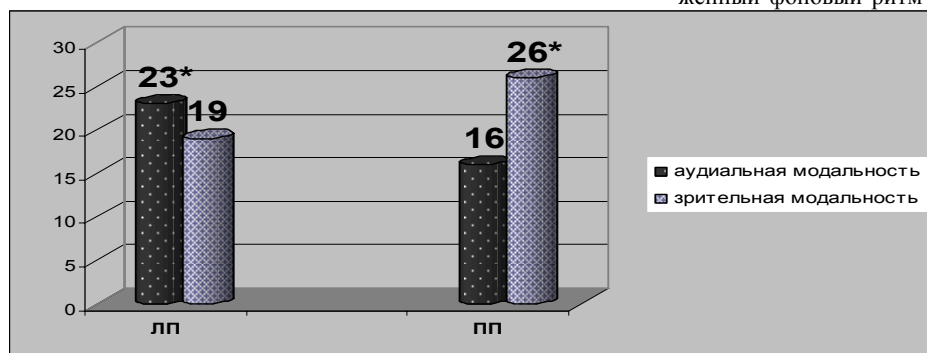


Рис. 1. Особенности репрезентативных систем восприятия в группах левополушарных (ЛП) и правополушарных (ПП)

Примечание: * $p < 0,05$ – различия внутри типологических групп

Анализ средне-групповых показателей абсолютной спектральной мощности основных частотных диапазонов фоновой ЭЭГ выявил статистически достоверные различия в полушарном доминировании у обследуемых студентов. Первую группу составили студенты с большей абсолютной спектральной мощностью левого полушария, что наиболее ярко проявлялось в лобных, затылочных и теменных отведениях показателей альфа, бета и тета ритмов. Вторая группа обследуемых характеризовалась большей правополушарной активностью.

Дальнейшая разбивка испытуемых на латеральные группы показала, что в данной выборке максимально представлена группа ЛППП – 53,1%, далее следует группа ЛПЛЛ – 20,3%, группа ППЛП составляет 16,4% и группа ПППП – 10,2%. При учете фактора пола распределение аналогичных латеральных групп в выборке юношей составило: ЛППП – 47,5%, ЛПЛЛ – 25,7%, ППЛП – 14,7% и ПППП – 12,1%. В выборке девушек распределение латеральных групп было следующее: ЛППП – 58,8%, ЛПЛЛ – 26 %, ППЛП – 11,1%, ПППП – 4,1%.

Результаты подтвердили полученные ранее данные о том, что группа левополушарных в сочетании с правосторонними сенсорно-моторными асимметриями характеризуется максимальной представленностью в общей популяции населения [6], [9]. Данные проводимого нами эксперимента в дальнейшем были сопоставлены с показателями обучаемости иностранным языкам, что оказалось особенно полезным для понимания трудностей, возникающих у отстающих студентов.

Результаты указывают на то, что студенты левополушарного профиля находятся в изначально более выгодном положении, поскольку именно левое полушарие отвечает за восприятие и понимание речи. Доминантная активность левого полушария определяет и особенности канала восприятия, создавая при этом более благоприятные условия для аудиальной модальности, являющейся важным фактором в определении способностей к языкам (рис. 1).

Студенты зрительной доминанты, наибольший процент которых составляют испытуемые правополушарного профиля, чаще всего не могут развить в себе должные навыки восприятия на слух в сроки, отведенные на это программными требованиями. Трудности такого характера объясняются и особенностями биоэлектрической активности мозга. У студентов с хорошими способностями к аудированию отмечается выраженный фоновый ритм альфа и бета диапазонов в височных отведениях.

Именно эти участки слуховых полей связаны с пониманием звучащих слов и способностью их произносить. У студентов зрительного типа наиболее активно проявляются затылочные доли, отвечающие за восприятие зрительной информации.

Интересно отметить, что при сочетании доминантного левого полушария и правого уха, восприятие слухоречевой информации

происходит более эффективно, что подтверждается и результатами моноаурального тестирования (рис. 2).

При перекрестном профиле количество запомненных слов, предъявляемых в ведущее ухо достоверно выше по сравнению с односторонним латеральным профилем, при котором все доминирующие органы находятся на одной стороне тела, блокируя и затрудняя тем самым доступ поступающей информации, особенно в условиях стресса. Именно в это время происходит нарушение межполушарного взаимодействия, что и является основной причиной забывания информации и неспособности ее восприятия на слух.

При сочетании доминантного правого полушария и левого уха большое значение приобретает эмоциональная окраска, при этом восприятие направлено в основном на выбор негативной аудиальной информации (табл. 1).

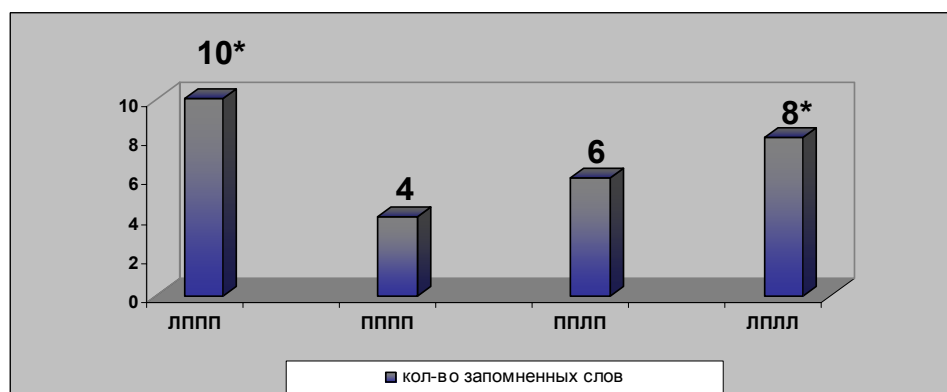


Рис. 2. Результаты моноаурального тестирования

Примечание: * $p < 0,05$ – различия внутри типологических групп

Таблица 1

Особенности восприятия эмоционально окрашенной информации		
	ЛППП группа	ПППП группа
положительно-окрашенные слова	8,7±0,3	6,9±0,1*
негативно-окрашенные слова	6,8±1,2	8,0±0,3*
нейтральная лексика	9,0±0,4	7,2±0,2*

Примечание: * $p < 0,05$ – различия внутри типологических групп

Нами установлено, что студенты с ведущим левым ухом и выраженной активностью правого полушария дают больше правильных ответов в отношении негативно окрашенных слов (9 против 7 запомненных слов с положительным оттенком). Студенты же левополушарной группы лучше запоминают нейтральные слова и слова, имеющие эмоционально-положительную окраску, что объясняется большей эмоциональной стабильностью левополушарных студентов, имеющих возможность концентрироваться не просто на эмоциях, а на лексическом анализе слов, используя при этом аналитическую стратегию переработки информации.

В процессе восприятия и изучения иностранных языков немаловажное значение принадлежит психофизиологическим механизмам работы зрительного анализатора, так же имеющего парный рецептор и парное билатеральное мозговое управление.

Правый и левый глаз имеют разное поле, определяющее эффективность зрения. Интересно отметить, что у 60% студентов изучаемой нами выборки ведущим является правый глаз и лишь у 40% – левый. В ведущем глазе раньше включается механизм аккомодации, именно он первым устанавливается на точке фиксации и определяет траекторию движения не ведущего глаза [6]. При сканировании текста правый глаз считывает строку слева направо, в то время как левый глаз естественным образом следит справа налево, вызывая, тем самым, трудности при чтении и восприятии информации.

Проблемы возникают и при визуально-ограниченном профиле, когда доминирующий глаз находится с той же стороны, что и доминирующее полушарие, при этом визуальный доступ, особенно в условиях стресса, уменьшается. Данное положение подтверждается результатами нашего исследования.

При работе с текстом скорость и точность восприятия и переработки информации у левополушарных студентов с правым ведущим глазом (группа ЛППП) выше по сравнению с представителями других латеральных групп: 15 запомненных слов по сравнению с 7 у студентов одностороннего профиля (ПППП), 9 в группе смешанного правополушарного профиля (ППЛП) и 12 в группе смешанного левополушарного профиля (ЛПЛЛ). Временные показатели распределились следующим образом: ЛППП – 7 мин., ПППП – 15 мин., ППЛП – 12 мин. и ЛПЛЛ – 10 мин. (рис. 3).

В группе одностороннего профиля (ПППП) можно говорить о блокированной функции правого ведущего глаза. Поскольку ведущей модальностью правополушарных является визуальная, уместно предположить, что в стрессовых ситуациях такие студенты будут лишены восприятия большей части информации. Рассмотрев роль сенсорных асимметрий в восприятии и усвоении поступающей информации, мы попытались проанализировать работу двигательного анализатора, где наиболее часто в качестве ведущего органа выступает правая рука. Руки, как и другие парные органы, активно включены в человеческое общение как в устном, так и кинестическом выражении. Именно соотношение доминант для

полушарий мозга и рук отчетливо влияет на предпочтительные способы самовыражения.

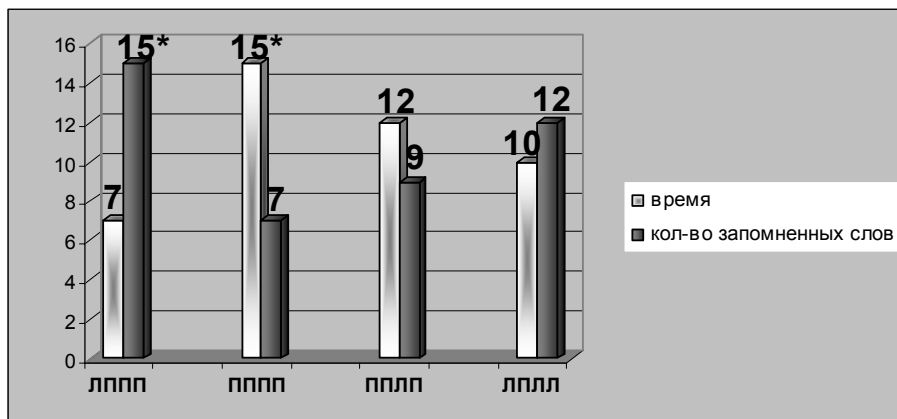


Рис. 3. Особенности восприятия информации у студентов с разными вариантами индивидуальных профилей латеральности

Примечание: * $p < 0,05$ – различия внутри типологических групп

Исследование результатов тестирования вербального и невербального интеллекта (табл. 2) указывают на то, что студенты ЛППП группы, чья доминирующая рука противоположна доминирующему левому полушарию, имеют более высокие показатели вербального интеллекта, сохраняя в условиях стресса способность к логическому мышлению и концентрации произвольного внимания.

По показателям словарного субтеста опросника Векслера студенты данной группы набирают 24 балла против 15 в группе ПП. Данная особенность является весьма благоприятной при овладении иноязычной речью. Довольно высокие оценки отмечаются и в отношении невербального интеллекта. Вместе с тем можно предположить, что такие студенты менее способны выразить себя с помощью жестов рук и поз тела, т.к. активность правого полушария несколько ниже.

Студенты с доминирующим правым полушарием и ведущей правой рукой находятся в худшем положении, поскольку являются ограниченными в общении. В стрессовых ситуациях они имеют ограниченный доступ к вербальному логическому левому полушарию и из-за одностороннего состояния мозг/рука могут быть ограничены и в своем кинестическом выражении. Показатели невербального интеллекта у студентов данной группы занимают все же ведущее положение.

Таблица 2

Показатели теста Векслера		
субтесты	ЛП	ПП
осведомленность	29±1,2*	19±1,5
понятливость	26±2,1*	18±1,3
арифметический	10±1,1	13±1,4
сходство	22±1,8*	16±1,3
словарный	24±2,2*	15±2,1
IQ	111±3,2*	81±2,4

Примечание: * $p < 0,05$ – различия внутри типологических групп

Изучение особенностей типа высшей нервной деятельности показало, что студенты перекрестного профиля имеют наиболее адекватные показатели процессов возбуждения и торможения, хорошую подвижность нервных процессов и достаточную их уравновешенность (табл. 3).

Таблица 3

Результаты теста Стреляу

параметры	ЛППП группа	ПППП группа
сила возбуждения	60,4±1,63	92,01±1,11*
сила торможения	61,3±0,71	80,4±1,45*
подвижность	62,5±0,57	76,2±1,33*
соотношение процессов возбуждения и торможения	0,99±0,01	1,14±0,03*

Примечание: * $p < 0,05$ – различия внутри типологических групп

Процессы возбуждения (92 балла) в большей степени преобладают в группе одностороннего латерального профиля (ПППП), оказывая тем самым отрицательное воздействие на успешность обучения. Данный факт подтверждается результатами успеваемости по языку. В группе ЛППП количество студентов, успевающих на хорошо и отлично составляет 45%, на 3-4 – 55%, неуспевающих нет. Группа смешанного, как правополушарного так и левополушарного профиля характеризуется средней успеваемостью, где наибольший процент представлен студентами, успевающими по языку на 3 – 60%, 4 – 15%. Студенты одностороннего профиля (группа ПППП) лидируют по количеству плохо успевающих – 42,7% и отчисленных студентов – 10,5%.

Обсуждение результатов. Анализируя результаты исследования межполушарных взаимодействий, можно сказать, что метод изучения латеральных асимметрий и составления «доминирующего профиля» человека является весьма перспективным, поскольку прост в исполнении, а полученная с его помощью информация может быть использована для определения индивидуального стиля обучения. Такая методика

дает дополнительные сведения о процессе восприятия, усвоения и обработки информации. Индивидуальный профиль помогает понять и предвидеть трудности, которые могут возникнуть у студентов при изучении иностранных языков. Появляется возможность практических рекомендаций в плане представления новой учебной информации и даже того, как рассказывать студентам в аудитории, учитывая особенности их психофизиологии.

Нами установлено, что в зависимости от преобладающей роли правого или левого полушария в управлении психическими функциями, формируются те или иные особенности каналов восприятия и мыслительной сферы. Полученные в ходе исследования результаты указывают на то, что наиболее успешными в современной системе образования являются студенты с ведущим левым полушарием и правосторонними сенсорно-моторными асимметриями. Самой неуспешной является группа одностороннего латерального профиля (ПППП). Такие студенты ограничены в общении, в восприятии визуальной и слухоречевой информации. На занятиях по языку появляются трудности в процессе монологической и диалогической речи, при чтении иностранных текстов и аудировании, что отрицательно сказывается на успешности овладения языками. Правополушарное доминирование может приводить к замедлению восприятия и переработки поступающей извне информации. Именно при доминировании правого полушария большое значение приобретает эмоциональная сторона восприятия.

Установлена закономерная взаимосвязь между особенностями индивидуальных профилей латеральности и типами высшей нервной деятельности. Преобладание процессов возбуждения, особо ярко проявляющиеся в группе одностороннего правополушарного профиля, оказывало отрицательное воздействие на успешность обучения. Вместе с тем, своевременное выявление студентов, которые в силу своих психофизиологических особенностей могут попасть в категорию отстающих, и организация профилактической работы с ними может, на наш взгляд, в значительной степени сократить количество отстающих студентов и повысить качество знаний. Классификация учащихся на типы в соответствии с их комбинациями асимметрий анализаторных систем может послужить важным основанием для организации индивидуально-ориентированного обучения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Психофизиологические параметры обучаемости иностранным языкам и связанные с ними особенности функциональной асимметрии мозга», проект № 08-06-48635 а/С.

Библиографический список

- Доброхотова, Т.А. Асимметричный мозг – асимметричное сознание / Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина // Журн. высш. нерв. деят. 1997. – Т. 43. – Вып. 2.
- Табаров, М.К. Проявление особенностей функциональных асимметрий мозга в процессе учебной деятельности. – М., 2004.
- Cowell, P., Hugdahl, K. Individual differences in neurobehavioral measures of laterality and interhemispheric function as measured by dichotic listening // Develop. Neuropsychol. – 2002. – vol. 18. – № 1.
- Frost, J.A., Binder, J.R. Language processing is strongly left lateralized in both sexes. Evidence from functional MRI. – Brain. – 2004. – Vol. 122. – pt. 2.
- Пейсахов, Н.М. Психологические и психофизиологические особенности студентов. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2005.
- Макаренко, Н.В. Связь индивидуальных психофизиологических свойств с успешностью обучения в вузе / Н.В. Макаренко, В.И. Вороновская // Психол. Журнал. – 1991. – № 6.
- Акимова, М.К. Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике / М.К. Акимова, В.Т. Козлова: методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека. – М., 2003. – Вып. 2.
- Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк, И.В. Лишук. – М., 2003.

Статья поступила в редакцию 14.10.10

УДК 159

С.А. Котова, канд. психол. наук, доц. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: sa-kotova@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАГИРОВАНИЯ НА СТРЕСС УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ МЕТОДОМ ПРОЕКТИВНОГО РИСУНКА

В статье рассматриваются особенности личностного восприятия и реагирования на стресс учителей начальной школы. Представлены результаты исследования педагогов различных регионов (Прибалтики, России (гг. Санкт-Петербург, Абакан) методом проективного рисуночного теста «Человек под дождем». Показаны направления искажения внутреннего пространства педагогов и особенности защитно-приспособительных реакций. Намечены пути эффективного решения психологических проблем учителей.

Ключевые слова: стресс, профессиональная деформация, учителя начальной школы, личностная тревожность, проективная рисуночная диагностика, психологическая защита.

Характер профессиональной деятельности учителей предполагает эмоциональную насыщенность, психофизическое напряжение и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Непредсказуемые социальные ситуации, в огромном количестве возникающие в образовательной среде – это обычное и частое явление. Профессиональный труд педагога традиционно отличается высокой эмоциональной загруженностью, которая сочетается в последние десятилетия с низким социальным статусом, финансовой несостоятельностью и высокой критичностью общества. В связи с этим, неудивительно, что 39,7 % педагогов имеют высокий уровень невротизма, а 65,9 % учителей страдают от высокого уровня тревожности и основная масса педагогов, при этом, имеют профессиональную деформацию [1].

Принимая во внимание эти данные, а также ответственность работы педагога, силу его влияния на учеников, можно с уверенностью сказать, что изучение проблемы профессиональной деформации учителя в наше время очень актуально. Профессиональные деформации оказывают разрушительное влияние не только в сфере "личной жизни", но и в профессиональной деятельности – а для учителя цена ошибки может быть очень высока.

Общезвестен факт влияния педагога на своих воспитанников в процессе педагогического общения и деятельности. Характер этого влияния во многом зависит от свойств и качеств личности педагога, его профессиональной компетентности и др. В частности, формирование отрицательного влияния педагогов связано со следующими параметрами: недостаток или отсутствие любви и уважения к детям, интереса к ним; непонимание их психологии, возрастных и индивидуальных особенностей; низкая эффективность, повышенная трудность педагогической работы; психоэмоциональные перегрузки, испытываемые в работе, профессиональная усталость, а отсюда эмоциональное отчуждение и агрессия [2]. Действительно, профессиональные и личные качества педагога тесно взаимосвязаны. Но, увы, тесно они взаимосвязаны и с эмоциональным состоянием детей, которое определяет их когнитивно-поведенческое состояние, т. е. чему научится сотня ребятишек за день зависит от вашего настроения, от вашего умения управлять собой, от вашей способности решать личностные проблемы. Определенные сочетания качеств, свойств личности прямо или косвенно способствуют развитию тревожности у детей. Р.В. Овчаровой [2] выявлены следующие факторы такого влияния, приводящие даже к социально-педагогической запущенности:

- Фактор личностной тревожности и сверхконтроля поведения со стороны педагога через доминирование или гиперопеку, который ведет к снижению социальной активности ребенка и затрудняет формирование его субъектности;

- Фактор преимущественного развития вербального интеллекта у педагогов (и, как следствие, преобладание в их работе словесных форм обучения и воспитания), входящий в противоречие с неразвитостью вербального интеллекта у за-

пущенных детей, негативно отражающийся на результатах учебной деятельности;

- Фактор поведенческой агрессивности педагогов на фоне неадекватной самооценки, который означает, что они неосознанно провоцируют ответные реакции детей;

- Фактор равнодушия, формального отношения к чувствительному, несбалансированному и незащищенному ребенку, который разрушает личностно-эмоциональное общение, не способствует решению проблем ребенка;

- Фактор неадекватного отношения к себе и малодифференцированного образа «я педагога, показывающий, что воспитатели и учителя слабо разбираются в себе и своих собственных проблемах. Не умея правильно оценить и принять себя, они не в состоянии сделать это и по отношению к проблемным детям, для которых принятие и признание окружающими является самой актуальной проблемой.

Такие личностные особенности педагогов, как повышенная изменчивость настроения, утомляемость, раздражительность, нерешительность и тревожная мнительность, сверхконтроль, эмоциональная холодность, а также низкий уровень сенситивности, открытости, стремления привлечь к себе внимание детей влияют на возникновение и развитие социально-педагогической запущенности учеников, искажают процесс социализации ребенка.

Педагогическая деятельность относится к категории стрессогенных видов профессий, поэтому необходимо уточнить, что же такое стресс. «Стресс (англ. – напряжение) – функциональное состояние напряжения, реактивности организма, возникающее у человека при действии экстремальных или патологических для организма человека раздражителей» [3]. Когда стрессовые атаки часты и сильны, энергетических ресурсов в организме может не хватить и адаптационные механизмы человека выходят из строя. Если сильное внутреннее переживание происходит без снятия психонапряжения, то оно приводит к еще более серьезным последствиям.

Развитие отрицательных эмоций тесно связано с фрустрацией. Причину переживаний, нервного срыва не всегда легко понять, человек иногда с трудом ее формулирует или даже осознает, особенно, когда развивается хронический стресс. Это касается так называемых внутренних фрустрационных конфликтов с самим собой. Фрустрация проявляется как агрессия, озлобленность, которая может быть направлена на других («агрессивная фрустрация»), либо на себя, когда человек обвиняет самого себя в преследующих его неудачах («регрессивная фрустрация»). К примеру, остро переживаются несоответствие между желаниями и возможностями, способностями человека (мечтал стать великим педагогом, но не хватает таланта или не сложились обстоятельства).

В силу социальных и профессиональных запретов педагог не всегда может реагировать естественной инстинктивной реакцией (убеганием, агрессией, истерикой), часто вынужден подавлять, сдерживать эти механизмы, что приводит к нарушению вегетативной регуляции организма, а в дальнейшем к развитию психосоматических нарушений и даже поражению

внутренних органов. Известно, что вегетативная нервная система состоит из парасимпатического отдела и симпатического отдела. При резком симпатическом сдвиге возникает маниакальный эффект (повышение возбуждения, безудержный смех и т.д.). Парасимпатический эффект – это скованность, заторможенность, поникшая поза и потухший взгляд. Поэтому у человека наблюдается пассивность, бездеятельность в затруднительных конфликтных ситуациях [4].



Рис.1

Стрессорами могут быть не только физические, но и психические раздражители, как реальные, так и надуманные. Психическими стрессорами являются необходимость принятия особо ответственных решений, быстрой перестройки при вынужденной резкой перемене стратегии поведения, конфликты как внешние, так и внутренние.



Рис. 2

Вопросы эмоциональной саморегуляции требуют тщательного изучения, так как учителю необходимо научиться отличать эмоциональный стресс, который напрямую отражается на здоровье, от обычных эмоций, которые помогают решать различные проблемы. Поэтому изучение особенностей реагирования учителей начальной школы на хронический эмоциональный стресс, вызванный системным кризисом со-

временной системы образования, и стало целью нашего исследования.

В 2007-2008 гг. нами было проведено специальное исследование, направленное на изучение устойчивости педагогов к стрессу [5]. В нем приняли участие 198 учителей (женщины), работающих на начальной ступени образования в разных географических регионах: Литвы и Латвии, г. Абакана (Хакасия), г. Санкт-Петербурга (женщины в возрасте 25-65 лет с педагогическим стажем от 3 до 40 лет).

Основным методом исследования был выбран проективный рисуночный тест «Человек под дождем» Е. Романовой и Т. Сытько [6]. Использование данного метода было обусловлено высокой алекситимичностью учителей в открытом обсуждении своих переживаний и проблем, стремлением скрыть сложности профессионального существования. Несмотря на условия добровольного и анонимного участия из общего числа испытуемых предоставили рисунки только 125 человек (63 % от общей выборки: 36 человек (75%) из Литвы и Латвии, 34 человека (50%) из г. Абакана (Хакасия) и 55 человек (67%) из г. Санкт-Петербурга), что подчеркивает «болезненность» поднимаемой проблематики для всех групп участников.

Методика «Человек под дождем» разработана для оценки адаптивных возможностей и устойчивости человека к воздействию стрессовых факторов, ибо «Дождь» символически обозначает стрессовую ситуацию. Цель психологического анализа рисунков «дождливой серии» – понять

характер поведения человека в неблагоприятных условиях и выявить скрытые ресурсы противостояния неблагоприятным воздействиям [7].

Исследуемым на курсах повышения квалификации было предложено нарисовать человека под дождем. Каждый рисунок оценивался по изображенному сюжету, как адекватный и неадекватный. Оценивалось общее эмоциональное воздействие рисунка: оптимистическое или пессимистическое. Результаты анализа данных представлены в табл.1, а образцы изображений на рис. 1, 2, 3.

Все собранные рисунки были адекватными и соответствовали заданному сюжету. По эмоциональному характеру мировосприятия рисунки мы разделили на оптимистический и пессимистический. Из таблицы 1 видно, что преобладают оптимистические изображения, хотя каждый третий испытуемый создает пессимистическое изображение.

Опираясь на работы Е.С. Романовой, О.Ф. Потемкиной и Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Д.Б. Кудзилова [6; 7], нами были выделены следующие характеристики рисунка, выражающие неблагоприятные и благоприятные признаки переработки жизненной ситуации педагогами. К неблагоприятным были отнесены следующие кластеры признаков: искажение размера фигуры человека (очень большая или очень маленькая), искажение (несоответствие) возраста и пола, схематическое изображение человека, смещение композиции относительно центра, отсутствие почвы под ногами изображенного, наличие символов защищенности (зонг, плащ и др. предметы защиты, их насыщенность в рисунке), характер действий человека, стиль поведения под дождем (человек повернут спиной, человек сгорблен, человек стоит боком, у человека зажатая поза, человек грустный, лицо скрыто, человек бежит), наличие образов непогоды (тучи, облака, лужи, дождь и их насыщенность), характер штриховки (слишком сильная, слишком слабая штри-

хеловек, смещение композиции относительно центра, отсутствие почвы под ногами изображенного, наличие символов защищенности (зонг, плащ и др. предметы защиты, их насыщенность в рисунке), характер действий человека, стиль поведения под дождем (человек повернут спиной, человек сгорблен, человек стоит боком, у человека зажатая поза, человек грустный, лицо скрыто, человек бежит), наличие образов непогоды (тучи, облака, лужи, дождь и их насыщенность), характер штриховки (слишком сильная, слишком слабая штри-

ховка). К благоприятным симптомам были отнесены следующие: улыбающееся лицо героя, наличие почвы под ногами, дополнительных объектов (изображение солнца, радуги, благоухающих растений, красивых объектов окружающего мира, позитивно настроенных животных и людей).



Рис. 3

Таблица 1
Результаты оценки общего эмоционального фона рисунков

Регион	Положительный (оптимистический)	Отрицательный (пессимистический)
Петербург	31 – 56%	24 – 44%
Абакан	22 – 65%	11 – 32%
Прибалтика	21 – 60%	15 – 40%
Всего	74 – 56%	40 – 44%

В своих рисунках педагоги по-разному проецируют свой образ (табл. 2). Лишь 32% педагогов изобразили в качестве героя соответствующий нормативный образ, а остальные использовали замещение: 22% выбрали формализованную схему, 30% изобразили ребенка (отражает стремление к регрессии на более ранние этап развития, доминировании детского

начала), а 21% выбрали мужской образ (отражает стремление к маскулинизации). Пол и возраст показывают преимущественную модель поведения в условиях действия неблагоприятных факторов.

Как указывают исследователи рисунка человека, размер фигуры может быть разнообразным. В нашем исследовании 60% педагогов изображают фигуру человека на рисунке непропорционально: в 34% рисунков фигурка излишне маленькая, а в 25% – чрезмерно большая (см. табл. 3).

Таблица 2
Характер проекции фигуры в рисунках педагогов

Регион	Женский образ	Мужской образ	Ребенок	Схема	Несоответствие образа
Петербург	19	13	13	10	36
Абакан	9	7	6	12	25
Прибалтика	11	6	14	5	25
Всего	39 – 32%	26 – 21%	37 – 30%	27 – 22%	86 – 69%

Таблица 3
Размер выбираемой фигуры

Регион	Большая фигура	Маленькая фигура
Петербург	21	13
Абакан	3	20
Прибалтика	7	9
Всего	31 – 25%	42 – 34%

Значимое уменьшение размера фигуры свидетельствует об ощущении тревожности, депрессии, собственного бессилия в стрессе, скованности, малоценности, потребности в поддержке. Излишнее увеличение фигуры может трактоваться как стремление центрироваться на себе и своих переживаниях, а также как слабый внутренний контроль и экспансивность.

Для интерпретации рисунка важное значение имеет и расположение фигуры героя относительно центра листа. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и Д.Б. Кудзилов [7] отмечают, что в рисунке «Человек под дождем» изображающий часто теряет центр. Это свидетельствует об ощущении внутреннего дискомфорта, потери ощущения «стремления» под влиянием неблагоприятных факторов. Результаты анализа рисунков по выделенному критерию представлены на табл. 4. 43% рисунков имеют смещение фигуры человека относительно центра листа, что свидетельствует о жизненной неустойчивости, потребности в самоуважении у авторов. Преимущественно мы имеем смещение влево вверх. Данное смещение говорит о стремлении личности вернуться в прошлое, к своим ресурсам, акцентироваться на себе, своем внутреннем мире.

Чувство угнетенности, подавленности часто отражается на расположении фигуры в нижней части листа. Но таких работ почти нет. Фигура же смещенная вправо свидетельствует об ориентации на внешний мир, активном стремлении к будущему (подобных изображений практически не обнаружено).

Таблица 4

Расположение рисунка человека на листе

Регион	Смещение вверх	Смещение вниз	Смещение влево	Смещение вправо	Общее кол-во смещений
Петербург	5	2	9	1	15
Абакан	11	3	13	2	25
Прибалтика	2	4	12	-	14
Всего	18 – 14%	9 – 0,7%	34 – 27%	3 – 0,2%	54 – 43%

Рисунков, где человек бежит, движется, идет, свидетельствующих о склонности личности к активным действиям по преодолению препятствий, получено не более 9%. Основная масса рисунков изображает человека статично, анфас (см. табл. 5).

Таблица 5
Особенности изображения лица человека

Регион	Изображение в профиль	Скрыто лицо
Петербург	11	9
Абакан	2	2
Прибалтика	5	3
Всего	18 – 14%	14 – 11%

Расположение головы в профиль, скрытие лица часто является признаком социальной напряженности, переживания чувства вины, связанного со сферой общения. Доля изображений такого типа в исследовании составила 25%.

К кластеру символов защиты относятся плащ, куртка, зонт, сапоги, головные уборы. К кластеру символов непогоды относятся лужи, тучи, дождь, молния. К кластеру ресурсных образов отнесены изображения дополнительных объектов, как солнце, деревья, растения, цветы, животные, дома, другие люди и пр. О выраженности адаптационного ресурса говорит и наличие улыбки на лице героя. Насыщенность рисунков символами и образами представлена в таблице 6.

Таблица 6
Распределение символов непогоды, защиты, ресурса

Регион	Символы защиты	Символы непогоды	Ресурсные образы	Наличие улыбки
Петербург	72	120	27	30
Абакан	35	57	12	20
Прибалтика	59	79	16	21
Всего	166	256	55	71

Из данных таблицы 6 видно, что на всех рисунках представлены символы непогоды и защиты, что свидетельствует о выраженном переживании педагогами условий существования как напряженных и дискомфортных, требующих усилий для их преодоления. Конечно, вполне адекватно в дождливую погоду воспользоваться зонтом, но когда дополнительно мы видим усиление средств защиты (например, человек изображается под зонтом и в плаще с надвинутым капюшоном), то это свидетельствует о повышенной тревожности личности в неблагоприятных обстоятельствах. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [7, с. 74] отмечает, что лужи, как правило рисуют люди чувствительные, долгое время переживающие последствие стресса. В нашем исследовании мы получили 50% рисунков с изображением луж (64), часто и сам герой изображается стоящим в луже, т.е. находящемся в неблагополучной ситуации. При этом обращает на себя внимание и незначительное количество ресурсных образов, указывающих на благоприятное течение процесса адаптации. Они присутствуют лишь в 26% рисунков (33). Наиболее часто встречающийся из них – образ солнца, свидетельствует о наличии у человека внешних социальных сил поддержки. Улыбающееся лицо присутствует только в половине (57%) работ.

О нервном напряжении и тревожности свидетельствует характер нажима при рисовании. Поэтому традиционно в ходе анализа изображений обращается внимание на характер штриховки рисунка (см. табл. 7).

Таблица 7
Графические характеристики изображения

Регион	Сильная штриховка	Слабая штриховка
Петербург	25	14
Абакан	3	16
Прибалтика	14	16
Всего	42 – 34%	46 – 36%

70% рисунков выполнены, либо с сильным, либо со слабым нажимом. У педагогов из Санкт-Петербурга (мегаполис) преобладает сильный нажим, что свидетельствует о возбуждении, экзальтации. В остальных регионах много рисунков со слабой штриховкой, что свидетельствует о доминировании тревожности.

В проведенном исследовании преимущественно выявлены оптимистические рисунки, хотя их преобладание незначительно. В рисунках много признаков отражающих состояние напряжения, тревоги, депрессии. Чаще всего отмечены следующие неблагоприятные признаки: неадекватность возрасту и полу, отсутствие почвы под ногами, маленький размер фигуры, потеря центра листа, выраженность образов непогоды при незначительном количестве внешних ресурсных объектов, слабый нажим при рисовании, штриховка, статичность позы человека. Совокупная насыщенность рисунков неблагоприятными признаками свидетельствует о неблагоприятном психическом состоянии педагогов начальной школы, их пессимизме, выраженном бессилии перед сложившимися обстоятельствами.

Значимых различий в результатах педагогов из разных регионов не обнаружено, что свидетельствует об общей закономерности снижения психической устойчивости на всем постсоветском пространстве, где длительный период идет масштабный процесс модернизации производственных и общественных сил, включая и систему образования.

Выявленные с помощью проективной методики искажения образа человека, несомненно, отражаются в профессиональной деятельности, а доминирующее психическое состояние часто неосознанно транслируется классу, обучаемым, оказывая негативный воспитательный эффект. Поэтому полученные результаты говорят о необходимости масштабной психологической поддержке и помощи педагогическому корпусу по совладанию с напряженными и стрессовыми ситуациями, выработке более продуктивных механизмов психологической устойчивости. Для успешной профессиональной деятельности педагогам следует развивать способность организма «перерабатывать» не только положительные, но и отрицательные эмоции, быть готовым к эмоционально-стрессовым ситуациям, адекватно реагировать на них. Предположительно эта работа должна вестись как непосредственно на местах деятельности (в образовательном учреждении), так и в системе повышения квалификации педагогов. Контролирующим организациям необходимо более четко и систематично отслеживать продуктивность педагогического корпуса, проводить работу по профилактике нарушений психического здоровья учителей.

Кроме того, исследование подтвердило, что проективный рисуночный тест в работе практических психологов может использоваться при объективации психического состояния педагогов (тревожность, экзальтация, депрессия), их жизненных установок на преодоление стрессовой ситуации, при поиске ресурса для позитивного выхода из нее. Тщательный анализ рисунка не только обеспечивает психологу развернутую информацию о личности, но и дает ценную информацию по построению консультативной беседы, выборе стратегии помощи и контроле за динамикой состояния, он может сделать процедуру консультирования более приемлемой для консультируемого, повысить эффективность консультативной работы.

Работа поддержана грантом РГНФ 08-06-00467а

Библиографический список

1. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. – СПб.: Свет, 1997.
2. Овчарова, Р.В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. – М.: ТЦ Сфера, 1995.
3. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1997.
4. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983.
5. Котова, С.А. Индивидуальные характеристики педагога начальной школы, влияющие на его копинг-стратегии // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31.
6. Романова, Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. – СПб.: Речь, 2002.
7. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б. Кудзилов. – СПб.: Речь, 2004.

Статья поступила в редакцию 14.10.10

УДК 37

С.Г. Полянская, учитель начальных классов ВКК, г. Новосибирск, E-mail: svetlana-105@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается значение проектной деятельности в развитии коммуникативной компетентности младших школьников, выделяются компоненты коммуникативной компетентности. Описываются условия реализации проектной деятельности через коммуникативные действия.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, проектная деятельность, младшие школьники, проектная задача.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г., основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и других сферах [1]. Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, когда учащиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, т. е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание. Коммуникативная компетентность учащихся влияет на учебную успешность. От коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Технология развития коммуникативных компетенций учащихся средствами проектной деятельности разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) [2]. Теоретическим основам и практическому использованию педагогического проектирования уделялось большое внимание в работах И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторского, Л.А. Петровской, Ю.Н. Емельянова, Е.В. Сидоренко, Н.В. Матяш, К.Н. Поливановой [3].

Использование проектной деятельности в педагогическом процессе вызвано необходимостью решения следующих практических проблем:

- низкий уровень развития коммуникативных умений учащихся;
- низкий уровень самостоятельности учащихся;
- разрыв между степенью умения учащихся выполнять поисковую и исследовательскую деятельность и применять эти умения на практике;
- неумение учащихся переносить знания из одной образовательной области в другую, из учебной ситуации – в ситуацию жизненную.

Коммуникативная компетентность понимается как целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т. е. достигающему цели и эмоционально благоприятному для участвующих сторон. В ее структуре выделяются следующие компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий [4].

Когнитивный компонент образует знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, о поведенческой стороне общения. Каково значение этих знаний? Человек обучается общению, наблюдая поведение близких людей, подражая им примеру, что происходит недостаточно осознанно. Ребенок, и даже взрослый, не задумывается о самой форме этого процесса и может познавать его на протяжении всей жизни. Это позволяет лучше понять особенности собственного стиля общения, усовершенствовать его, разнообразить коммуникативные возможности. Для возрастного уровня младшего школьника актуальны и доступны знания о самом себе и других людях.

Ценностно-смысловой компонент – ценности, которые активизируются в общении. Личностные ценности, проявляясь в базовых отношениях к себе и другим людям, регулируют общение, придавая ему определенный смысл. В младшем школьном возрасте следует формировать нравственные ценности и базовые отношения к себе (самопринятие, самоуважение) и другим людям (принятие их, уважение к ним).

Личностный компонент образует особенности личности вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации. Коммуникативная компетентность младшего школьника базируется на уверенности в себе, оптимизме, доброжелательности и уважении к людям, справедливости, альтруизме, честности, стрессоустойчивости, эмоциональной стабильности, неагрессивности, неконфликтности.

Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности связан с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением реагировать на изменение состояния партнера. Обозначенные составляющие эмоционального компонента вырабатываются у младшего школьника.

Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является об-

разованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение.

В начальной школе коммуникативная компетентность может развиваться через два основных компонента – ценностно-смысловой и поведенческий. Остальные компоненты "вплетаются" в них, сопровождают это развитие. Современной школе требуются такие методы обучения, которые обеспечивали бы активную, самостоятельную позицию учащихся в учении, развитие исследовательских, рефлексивных, самооценочных умений и навыков, развитого творческого мышления. Этим требованиям отвечает технология практической направленности – метод проектов. Эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов (в период выполнения проектов), творческих в сочетании с использованием репродуктивных методов обучения (в период обучения технологии выполнения проекта).

Введение проектно-исследовательской работы в начальных классах школы, важно и необходимо, поскольку такая деятельность захватывает целостную личность ученика, вызывает к жизни не только умственные и практические умения, но и культурные и духовные способности развивающегося человека. Участвуя в проектно-исследовательской работе, младшие школьники реализуют свои скрытые возможности, раскрываются их личностные качества, повышается самооценка, интерес к учебной деятельности, самостоятельность, самоконтроль. Овладение исследовательскими умениями и навыками помогает школьникам чувствовать себя уверенно в нестандартных ситуациях, повышает адаптивные возможности.

Организация полноценной проектной деятельности в начальных классах проблематична, так как дети еще слишком малы для проектирования. Но все-таки это возможно. Пробразом проектной деятельности основной школы для младших школьников становятся проектные задачи. Термин «задача» трактуется как «сложный вопрос, проблема, требующая исследования и разрешения» (Толковый словарь С. И. Ожегова). Под «проектной задачей» понимается задача, в которой через предложенные задания стимулируются детские действия для получения нового в практике ребенка результата [5].

При организации проектной деятельности коммуникативные компетенции следует развивать через коммуникативные действия:

- действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации);
- действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности;
- коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Для успешной реализации технологии необходимо:

- создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы сотрудничества учителя и ученика;
- обеспечение учащихся информационно-коммуникационными средствами;
- интеграция в рамках межпредметной связи;
- использование мотивационных методов, которые позволяют учащимся проявлять самостоятельность и творческую активность.

В процессе решения проектных задач формируются следующие коммуникативные умения:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (например, распределение ролей при парной, групповой или коллективной работе);
- сотрудничество в поиске и сборе информации;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли;
- умение разрешать конфликтные ситуации, принимать решение, брать ответственность на себя;
- умение применять полученные знания в жизни.

На практике используются следующие типы проектов:

1. исследовательско-творческие: дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде рисунков, газет, компьютерного дизайна;
2. игровые (с элементами ролевых игр, когда дети входят в образ персонажей и решают поставленные проблемы);
3. социально-ориентированные: дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн класса, летописей)
4. творческие (оформление результата в виде фрагмента урока, внеклассного мероприятия, праздника и т.д.).

Формы представления результатов проектов: книжки-раскладушки, тематические стенды, стенгазеты, журналы, макеты, компьютерные презентации, дидактические материалы для уроков, сценарии праздников, коллекции, эмблемы, гербарии, поделки, публикации в школьной газете.

Для исследования влияния проектной деятельности на развитие коммуникативной компетентности младших школьников совместно с психологом была проведена диагностика. Использовался опросник, позволяющий выявить уровень сформированности коммуникативной компетентности, включающей в себя навыки позитивного отношения к собственной личности, навыки позитивного общения, навыки самооценки и понимания других [6]. В эксперименте участвовали учащиеся 4-ых классов МБОУ СОШ №105 г. Новосибирска в количестве 60 человек. Экспериментальную группу составили учащиеся 4 «А» класса, в котором проектная деятельность систематически осуществляется со 2 класса. В 4 «Б» классе данный вид деятельности используется эпизодически. В таблице 1 представлены результаты проведенного исследования.

Таблица 1

Коммуникативные навыки	Уровень сформированности навыков					
	Высокий		Средний		Низкий	
	4 А кл.	4 Б кл.	4 А кл.	4 Б кл.	4 А кл.	4 Б кл.
Навыки позитивного отношения к собственной личности	30%	12%	59%	60%	11%	28%
Навыки позитивного общения	42%	31%	40%	39%	18%	30%
Навыки самооценки и понимания других	32%	8%	56%	54%	12%	38%

Из данных таблицы следует, что в обоих классах преобладает средний уровень развития коммуникативных компетенций, но количество учащихся с высоким уровнем исследуемых навыков значительно больше в 4 А классе (32%,

28%, 30%), а с низким уровнем – в 4 Б классе (28%, 30%, 38%).

В целом, диагностика показала, что уровень сформированности коммуникативной компетентности на момент исследова-

дования выше у учащихся 4 А класса. Таким образом, можно сделать вывод: организация проектной деятельности в начальной школе оказывает положительное влияние на:

- навыки позитивного отношения к собственной личности;

- навыки позитивного общения;

- навыки самооценки и понимания других.

Проектное обучение создает положительную мотивацию для самообразования. Это его сильная сторона. Поиск нужных

материалов требует систематической работы со справочной литературой. Выполняя проект, как показывают наблюдения, более 70% учащихся обращаются к учебникам, другой учебно-методической, дополнительной и специальной литературе. Таким образом, включение проектной деятельности в учебный процесс способствует повышению уровня компетентности учащихся в области решения проблем коммуникации.

Библиографический список

1. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников. – М.: Просвещение, 2008.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А.Г. Асмолов [и др.]. – М.: Просвещение, 2008.
3. Матяш, Н.В., Симоненко, В.Д. Проектная деятельность младших школьников. – М.: Вентана-Граф, 2004.
4. Агафонова, И.Н. Развитие коммуникативной компетентности школьников // Управление начальной школой, МЦФЭР. – 2009. – № 2.
5. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина [и др.]. – М.: Просвещение, 2009.
6. Беспалова, Г.М. Диагностика компетентностей учащихся // Справочник классного руководителя, МЦФЭР, 2009. – № 1.

Статья поступила в редакцию 14.10.10

УДК 159

Е.В. Шевченко, асп. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: shevchenko_nsk@mail.ru

КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «ВИДИМАЯ РЕЧЬ III»

Статья посвящена вопросу использования в работе учителя-дефектолога новых компьютерных технологий, а именно программы «Видимая речь III». В статье рассматриваются и анализируются функциональные возможности и условия использования компьютерных программ при организации коррекционной помощи детям с нарушениями слуха.

Ключевые слова: коррекция речи у детей с нарушением слуха.

Важнейшей задачей коррекционного обучения детей с недостатками слуха остается проблема формирования их устной речи. Чем меньшими остатками слуха располагает ребенок, тем меньше у него возможностей для восприятия информации о фонетических элементах речи, в связи с чем возрастает роль сохранных анализаторов, которые обеспечивают получение дополнительной информации, расширяющей границы возможностей восприятия глухими детьми элементов звучащей речи, как чужой, так и собственной [1].

Ведущим направлением в специальной педагогике является разработка «обходных путей» и специфичных, вспомогательных по своему характеру, средств обучения детей с различными нарушениями развития.

Внедрение компьютерной техники в специальное обучение связано с решением одной из фундаментальных задач: использовать новые компьютерные технологии в целях коррекции нарушений, а также общего развития ребенка с особыми образовательными потребностями.

Информационные технологии относятся к многофункциональным программным средствам обучения, повышающие эффективность учебного процесса. Технологии обучения, основанные на использовании компьютера и программного обеспечения, дают возможности увеличения объема учебного материала на занятии без увеличения нагрузки на детей по его усвоению и реализуются такие дидактические задачи, решение которых без использования компьютера было бы недостаточно эффективно [2].

Решение учебных и коррекционных задач с помощью компьютерных технологий встраивается в общую систему обучения и воспитания. В каких случаях целесообразно включить в структуру занятия работу с компьютером решает сам педагог. И это будет зависеть от поставленных коррекционных и образовательных целей и задач, а также от индивиду-

альных особенностей, возможностей, потребностей и состояния здоровья ребенка с нарушениями слуха [3].

Влияние снижения слуха у ребенка сказывается не сразу. Родившийся глухим ребенок кричит так же, как и слышащий. Он гулит и начинает лепетать. Однако в дальнейшем невозможность слухового восприятия звучащей речи окружающих и собственного звукопроизношения приводит к тому, что лепет у ребенка постепенно угасает. Отсутствие или глубокое нарушение слухового анализатора лишает глухого ребенка возможности усвоить такое произношение, которое не отличалось бы от произношения слышащего. Из-за этого речи глухого оказываются свойственными более или менее существенные недостатки произношения. Эти недостатки касаются голоса, звуков и их сочетаний, словесного и фразового ударения, особенностей мелодической стороны речи.

Речь неслышащих детей часто характеризуется при обследовании как монотонная, невыразительная, не окрашенная интонационно. Естественно, что все эти недостатки отрицательно влияют на общую вынятность речи. У глухих детей есть особенности, отличающие их фонетическую сторону речи: сравнительно более медленный темп, не вполне точное произношение звуков и сочетаний, ошибки в ударении. Более всего страдает вынятность речи глухих. Это происходит из-за недостатков произношения звуков и их сочетаний [4]. Поэтому любой ребенок с нарушенным слухом нуждается в специальной работе по формированию, развитию и коррекции произносительных навыков.

К основным задачам работы сурдопедагога в области формирования и коррекции произносительной стороны речи дошкольников с нарушениями слуха относятся:

- формирование правильного звукопроизношения;

- формирование правильного голосообразования и стабильного голосоведения;

- формирование у ребёнка умения говорить слитно, в нормальном темпе, голосом нормальной громкости;
- формирование правильного речевого дыхания
- автоматизация поставленных звуков.

При таком подходе компьютер выступает в качестве вспомогательного средства обучения, повышающего эффективность педагогического процесса. Планирование коррекционной работы с использованием информационных технологий осуществляет учитель-дефектолог. Он выбирает коррекционные задачи, решение которых традиционными методами является сложным, приемы и методы, которые позволяют достичь более высокой мотивации к деятельности, а также повысить динамику коррекционно-образовательного процесса.

Одной из первых программ в области коррекции произносительной стороны речи стала компьютерная программа «Видимая речь» («Speech Viewer» – I, II, III компании IBM). Программа предназначена для детей с нарушенным слухом и тяжелыми речевыми нарушениями. Авторы программы предложили новый подход к визуализации основных акустических компонентов речи, создав достаточно информативные даже для маленьких детей графические образы с элементами мультипликации.

Изучив возможности компьютерной программы «Видимая речь» мы стали использовать её в комплексной работе по формированию и коррекции произносительной стороны речи глухих дошкольников на базе специализированного ДОУ № 311 для детей с нарушениями слуха г. Новосибирска.

Программа «Видимая речь III» была использована нами в качестве вспомогательного средства при решении основных задач формирования и коррекции произносительной стороны речи детей:

- обследования ритмико-интонационной стороны речи ребенка с целью получения наиболее объективных данных, дополняющих данные традиционного обследования;
- формирования установки на занятия и осознанного отношения к ним;
- формирования правильного речевого дыхания;
- развития и коррекции голоса;
- формирования и коррекции звукопроизношения;
- формирования навыков самоконтроля.

Применение программы «Видимая речь III» возможно на различных этапах коррекционного воздействия:

- обследования произносительной стороны речи ребенка;
- формирования первичных произносительных умений и навыков;
- формирования и уточнения артикуляторных навыков;
- автоматизации и дифференциации поставленных звуков;
- введения полученных произносительных навыков в произвольную речь;
- формирования звуко-слового анализа и синтеза;
- воспитания навыков самоконтроля произношения.

Программа Speech Viewer III имеет разветвленную структуру, широкий спектр возможностей. Структура компьютерной программы включает целый ряд блоков, среди которых, с точки зрения их функционального предназначения, можно выделить основные и вспомогательные (сервисные). К сервисным блокам относятся: «Регистрация и картотека»; «Заметки и отчеты»; «Статистические данные»; «Образцы»; «Настройки и действия». Основной блок программы называется «Упражнения». Он включает тринадцать модулей: «Звучание», «Уровень громкости», «Наличие голоса», «Включение

голоса», «Продолжительность звучания», «Диапазон голоса», «Контроль высоты голоса», «Точность воспроизведения фонемы», «Цепочки фонем», «Противопоставление двух фонем», «Дифференциация четырех фонем», «Высота и громкость», «Спектр».

Анализ результатов проверки произносительных навыков детей дошкольного возраста с нарушениями слуха показал необходимость применения новых компьютерных технологий (программы «Видимая речь III») в качестве одного из дополнительных средств для формирования и коррекции произношения. В исследовании приняло участие 8 дошкольников средней группы, 9 – старшей, 9 – подготовительной.

Занятия с применением программы «Видимая речь» в коррекционном процессе продолжались в течение учебного года. Исходя из полученных диагностических данных в структуру коррекционных занятий были включены упражнения, направленные на развитие различных произносительных навыков. При этом продолжительность и структура занятий с использованием компьютерных технологий была такой же, как и на традиционных занятиях. Таким образом, были изменены лишь средства воздействия, а все остальные параметры (цели, задачи, содержание упражнений) остались теми же.

Целесообразность применения компьютерных технологий в коррекционном процессе определяется особыми образовательными потребностями детей с нарушениями слуха в дополнительной визуальной информации о звучащей речи, в динамической наглядной опоре для анализа собственной речевой деятельности в режиме реального и отсроченного времени. Работа над произносительной стороной речи более эффективна в случае использования средств визуализации, поскольку ребенок получает дополнительную опору для контроля своей речевой деятельности.

Нами был разработан и реализуется проект коррекционно-развивающей программы по развитию произносительных навыков, автоматизации и дифференциации звуков у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха с помощью современных компьютерных технологий.

Цель коррекционно-развивающей работы: развитие произносительных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, автоматизация и дифференциация поставленных звуков.

Задачи коррекционно-развивающей работы:

1. Закрепление произносительных навыков и умений у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.
2. Автоматизация и дифференциация поставленных звуков изолированно, в слогах, словах, коротких фразах.
3. Коррекция звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.
4. Воспитание у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха навыков самоконтроля.
5. Введение полученных произносительных навыков в повседневную речь.

Технология программы «Видимая речь» позволяет отобразить основные акустические компоненты речи на экране компьютера в виде доступных детям образов и ввести игровую стратегию деятельности. Применение программы способствовало повышению мотивации у детей, интереса к занятиям, позволило поддерживать работоспособность и продуктивность их деятельности на всём протяжении занятия, а также более успешно осуществить целенаправленную коррекционную работу (табл. 1).

Таблица 1

Обследование особенностей произносительных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

		III год обучения		IV год обучения		V год обучения	
		Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Речевое дыхание	Сформировано:	50%	75%	77%	100%	100%	100%
	Не сформировано:	50%	25%	23%	0%	0%	0%

	Количество слогов на 1 речевом выдохе:	2 – 62% 3 – 25% 4 – 12,5%	2 – 38% 3 – 50% 4 – 12,5%	2 – 22% 3 – 66% 4 – 11% 5 – 0%	2 – 0% 3 – 33% 4 – 44% 5 – 23%	4 – 22% 5 – 55% 6 – 22% 7 – 0%	4 – 0% 5 – 33% 6 – 55% 7 – 11%
Темп речи	Нормальный	13%	50%	44%	56%	66%	87%
	Медленный	87%	50%	56%	44%	23%	11%
	Убыстрённый	0%	0%	0%	0%	11%	0%
Громкость голоса	Нормальная	38%	50%	55%	77%	77%	88%
	Громкий голос	0%	0%	23%	11,5%	0%	0%
	Тихий голос	62%	50%	22%	11,5%	23%	12%
Высота голоса	Нормальная	38%	50%	66%	77%	76%	88%
	Низкая	38%	25%	12%	11,5%	12%	22%
	Фальцет	24%	25%	23%	11,5%	12%	0%
Особенности воспроизведения слов	Точное	0%	0%	23%	44%	56%	77%
	Приближенное	38%	62%	55%	56%	44%	23%
	Грубое искажение	62%	38%	22%	0%	0%	0%
Слитность произношения	Слитно	0%	12,5%	22%	56%	56%	77%
	По частям	12,5%	12,5%	22%	0%	0%	11,5%
	По слогам	12,5%	25%	66%	44%	44%	11,5%
	По звукам	75%	50%	0%	0%	0%	0%

В ходе работы мы убедились в том, что используя современные компьютерные технологии, как дополнительные средства формирования и коррекции произношения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха можно создать более адекватные условия для формирования навыков самоконтроля.

Данная программа расширила арсенал средств сурдопедагога, дополнила традиционно используемые средства, но не вытеснила их. На каждом этапе работы над произношением возможно было выбрать то средство, которое наиболее адекватно поставленной задаче и индивидуальным особенностям

ребёнка и позволяет осуществлять коррекционную работу по развитию произношения в более сжатые сроки. Включение информационных технологий оказывает положительное влияние на формирование у детей установки на занятия, развитие и поддержание их мотивации к занятиям. В процессе обучения были отмечены показатели роста мотивации детей к занятиям. Использование компьютерных технологий на индивидуальных занятиях делает их более привлекательными для ребенка, обеспечивает психологический и эмоциональный настрой, заметно увеличивает его работоспособность, существенно влияет на формирование навыков самоконтроля.

Библиографический список

1. Королевская, Т.К. Компьютерная поддержка работы по формированию произношения у детей с нарушениями слуха // Дефектология. – 1995. – № 1.
2. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в обучении произношению / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Ю.Б. Зеленская. – М.: Полиграф Сервис, 2004.
3. Королевская, Т.К. «Видимая речь»: десять лет в России // Дефектология. – 1999. – № 4.
4. Рау, Ф.А. Методика обучения глухонемых произношению / Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау. – М.: Учпедгиз, 1959.

Статья поступила в редакцию 14.10.10

УДК 37.0+378+793.3+376

А.С. Фомин, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ТАНЕЦ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье рассматривается системное исследование танца. Выявлены его компоненты и структура на уровне инновационного знания в широком историческом диапазоне. Раскрыты социально-культурные ориентации танца в подготовке кадров перспективной генерации. Педагогические технологии ориентированы на развитие и улучшение психоэмоционального, физического, социального статуса подрастающего поколения.

Ключевые слова: системное исследование, генезис и семантемы танца, социальные ориентации.

Актуальность исследования танца в профессиональном педагогическом образовании обусловлена модернизацией российского общества. Инновационное развитие образовательных учреждений способно обеспечить конкурентоспособность России в пространстве мирового сообщества [1]. Научные разработки и их внедрение, обеспечивающие развитие ребенка, требуют ноосферных программ танца, развивающих прогрессивные идеи мирового образования и утверждающие достижения отечественной психолого-педагогической науки [2].

Танец сопровождает человечество с периода его возникновения. Накоплен бесценный исторический опыт танцеваль-

ной деятельности разных времён и народов. Выражение человеком себя в картине мира определило пути развития танца. В своих древних истоках телесно чувственные образы танца отражали деятельность человека, его проблемы, радости, надежды. От неосознанного интуитивного танца до разностороннего осмысления хореографического искусства танец продолжает оставаться уникальным видом деятельности человека, особым по своей природе языком, средством выражения и воздействия.

Результаты системного исследования теории, методики и практики танца позволяют увидеть его функциональные ресурсы в профессиональном педагогическом образовании, на-

учно обосновывать, разрабатывать и внедрять инновационные программы, способствующие подготовке перспективных кадров. Наш анализ показывает ограниченность бытующего представления о ценности танца как преимущественно о художественно-эстетическом явлении.

Что есть танец? Этот феномен, при кажущейся ясности и простоте, в научном осмыслении остается достаточно неопределенным, хотя является основным в теории, методике и практике. Затруднения возникают уже при попытке указать, какая деятельность танцем является, какая нет, каковы уровни понятия «танец», его границы, сфера воздействия и др.

Осмысление этого феномена отражено в эмпирическом опыте, теоретических обобщениях, практико-методических разработках и рекомендациях, в разных видах изданий и публикаций [3]. Их анализ с позиции оптимизации танцевальной деятельности детей и подготовки специалистов в профессиональном педагогическом образовании XXI в. показывает:

- недостаточность теоретических исследований, раскрывающих социальные функции танца в соответствии с природой его происхождения (генезисом);
- неопределенность структуры и языка танца, порождающего содержательную неясность, понятийную и терминологическую путаницу;
- размытость формулировок видовых понятий «танец», «пляска», «хоровод», «хореография» и др., что приводит к многословным объяснениям, приводящим к последующей неточности;
- фрагментарность терминологии танца, принятая в отдельных исторических типах (балльный, европейский классический, народно-сценический и др.) и ориентированной на «внутрижанровое» пользование в сфере хореографического искусства (конкретную для каждого типа танца лексику).

Неупорядоченность в работах, посвященных танцу, имеет негативное значение, хотя не всегда приводит содержание к взаимоисключающим противоречиям потому, что указанные термины имеют общую природу, а также приблизительность и многозначность семантических трактовок. Это не означает, что терминологический, содержательный и понятийный аппарат танцеведения соответствует современным требованиям и не нуждается в совершенствовании. Скорее наоборот, необходимость устранить содержательную расплывчатость формулировок требует рассмотрения этого вопроса на основе методологических и философских подходов, раскрывающих генезис танца.

Терминологические и понятийные структуры теории и практики танца показывают, что основными источниками знаний являлись наблюдения и обобщения, накопленные в широком историческом диапазоне. Их результаты, многовековой практический опыт способны обеспечить разработку современных теоретических оснований танца и его методик на научной основе, который не был осуществлен прежде. Проведенный анализ проблем танцевального образования и воспитания [4] не выявил четкого разграничения между их областями и координирующих связей между ними. Нераспознаваемость соподчиненности одного танцевального явления другому показывает рассогласованность этих важных сторон танцевального процесса, который усугубляется отсутствием теоретического полифункционального обоснования феномена «танец». Естественно, что подобная компилятивная путаница в содержательной сфере танцевальной ориентации, отражается на системе профессионального образования и воспитания.

Теоретическое осмысление танца предполагает его изучение и анализ в системе полифункциональных проявлений. Как специфическая разновидность активности человека танцевальная деятельность выражает многообразные отношения в социальной среде и окружающем мире. Рассматривая танец видом творческой деятельности человека, было снято социально-функциональное ограничение «танец – это вид искуст-

ва», которое утверждается в энциклопедиях, справочниках и доминирует в программах обучения детей, а также при подготовке специалистов в системе профессионального хореографического образования [5].

Поиск методов в обосновании теории, методологии, методики и практики танца способствовал изучению исследований разных наук — танцеведения, социологии, философии, эстетики, культурологии, музыковедения и др. Попытки адаптировать методологию этих наук к феномену «танец» не принесли положительных результатов по причине их разной природы. Генезис танца имеет собственную природу, структуру, картину социальных функций, и никакой другой вид человеческой деятельности не способен его заменить [6].

В исторической ретроспективе танец как самостоятельный феномен в жизнедеятельности человека является сложным структурным образованием. Он включает целостность самого человека (психофизиологию, анатомию, возрастные и индивидуальные особенности, эволюционные и онтогенетические характеристики и др.), социологию общества, формирующей ценности и отношения человека с другими его членами, в результате которого возникает общение (ритуалы, этикет, отношения идентичных и противоположных полов и т.д.). Природная среда, окружающая человека, накладывает отпечаток на его внешний вид, походку, эргономику трудовых действий, питание, формирует религиозные воззрения и верования, запечатленные в танцевальной деятельности.

Примеры чувственного отражения действительности в танце запечатлены в древних культурах народов Месопотамии, Египта, Индии, Китая и других ранних цивилизациях. Стремление к логическому осмыслению мира (с целью воздействовать на него), порождает функциональные (дотеатральные) танцы. Их композиция и семантическая лексика движений направлена на решение витальных проблем человека.

Столь разнообразная антропологическая характеристика танцевальной деятельности человека подтверждает, что танец является сложным полифункциональным феноменом, выходящим за рамки художественного освоения действительности, как эстетического явления, хотя красота и функциональность танца не противоречат друг другу [7].

Учитывая вышесказанное, предполагаем, что теоретическое осмысление танца может успешно производиться методами философского обобщения и математического анализа, одним из которых является системный подход, как относительно самостоятельный структурный компонент теоретического познания сложных явлений, как «концепт философии системного анализа, науки о системах» [8, с. 115, 230].

Истоки системного анализа, как результат деятельности человеческого познания, уходят в глубокую историю. Его компоненты встречаются в философии античной Греции (Платон, Аристотель и др.), позже развиваются в методологических анализах науки Р. Декартом, Г.В. Лейбницем, Р. Бэконом, Г.В.Ф. Гегелем и др. Закономерности и условия исторического развития теоретического мышления находим в работах К. Маркса, Ф.Энгельса, В.И. Ленина, других философов постсоветского периода.

Системный подход (как система методов) стал активно разрабатываться в нашей стране во второй половине XX в., когда требовалось получить научный результат при анализе достаточно сложных систем, взаимозависимые элементы которых образуют связи, познание которых становится предметом исследования. Исследования Академии наук СССР (В.А. Лекторский, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др.), Института истории, филологии и философии Сибирского отделения Академии наук СССР (Л.Г. Борисова, Е.Д. Гражданников, О.А. Донских, В.Н. Карпович, И.С. Ладенко, Н.В. Наливайко, В.И. Разумов, О.С. Разумовский и др.) стали объектом изучения с целью теоретического осмысления танца. Полувековые исследования танца основаны на мето-

логии научного познания и социальной практики отечественных и зарубежных работ.

При исследовании генезиса танца опирались на научные и практические результаты таких смежных дисциплин как психология, физиология, медицина, эстетика, хореография, танцеведение, физическая культура, этнология, философия и др. Объективно важными в исследовании генезиса танца остаются половозрастные, национальные, профессиональные факторы социальной среды. На этой основе был **впервые выявлен генезис танца** как диалог психических и телесных субстанций человека, организованный особым образом (структурой танца) в социальной и природной среде. Генезис танца отражает биосоциальную характеристику человека и окружающую его природу. Уровень развития и состояния психического мира человека, его сознания и подсознания, получает в танце телесное воплощение, направленное на решение личностных и/или социальных проблем.

Исходя из генезиса танца, в каждой его разновидности содержатся (в той или иной пропорции) основные социально-культурные ориентации, как в исполнении, так и в преподавании:

телесно-культурная (телесная) [9];

духовно-культурная (духовная) [10].

Осмысление танца предполагает освещение его общих закономерностей развития в различных исторических, социальных и этнических сообществах на основе его теоретических оснований [2].

Широкое и узкое понимание танца, с обозначением его семантемами (с1) и (с2), позволило увидеть путаницу и ограниченность бытующего взгляда на феномен танца как на социальное явление, очерченное преимущественно эстетическими категориями искусства. Танец, как специфический знаковый язык и определенный вид деятельности, неотделим от сложного биосоциального процесса развития человечества.

Понятие «танец» принимается как самое общее, широкое явление и рассматривается видом творческой деятельности человека. Это объемнее определений, повсеместно принятых в отечественной и зарубежной науке и практике, где «танец» и «хореография» определяются фактически равнозначными, а их понятия ограничены эстетическими параметрами и формами искусства. Сформулированная теоретическая модель танца позволяет с одной стороны выделить танец как вид культуры, а с другой — как вид искусства.

Игровой танец, часто выполняющий функциональную роль, и нередко лишенный эстетических ориентиров, как раз и относится к культуре человека. Если в игровом танце человек испытывает эмоциональное возбуждение от свободы сознательных и подсознательных движений, то хореограф обособляет лексику, композицию, состав исполнителей, музыкальные и художественные компоненты преимущественно рассудочным путем. Попытка понять мир только рассудочными действиями в ущерб чувственным способам, крайне редко приводит хореографа к высоким художественным результатам. Игровой танец, представляющий первый эволюционный этап развития феноменологии танца, имеет как отличительные, так и сходные характеристики с хореографическим танцем [11].

Игровой танец, отличительной особенностью которого является результативность самого процесса (а в хореографическом — создание формы), всегда имеет дело с позицией здесь и сейчас, понимаемой психологами как «однажды». В игровом танце «однажды» является для участника данностью, где его состояние и поведение сопряжено, прежде всего, ему самому. В то же время игровой танец каждого участника является информационной сферой для педагога, психолога, врача, тренера, родителя, где выражаются особенности психофизиологического состояния исполнителя и специфика его мышления и поведения. Игровой танец позволяет активизировать психосоматический потенциал человека в целях развития

и гармонизации. В современной ситуации системно-классификационный анализ Е.Д. Гражданникова исследован нами как один из методов познания танца и программирования танцевально-практической деятельности [12].

Развитие и воспитание детей в танцевальной деятельности является одной из социальных проблем, которая требует обобщенного анализа и осмысления. Научные результаты изучения танца и практическое внедрение становится актуальным в наше время, когда к нему наметился активный интерес как к средству полифункционального воздействия на человека, в том числе на детей первого десятилетия жизни [1]. Этот фактор потребовал расширения комплексных научных разработок и их методологического обоснования [3].

Выявление структуры танца позволяет оперировать его компонентами, особенностями их соединения в функциональном и эстетическом аспекте в культуре и искусстве человека. Проведенный анализ феномена танца позволяет сделать два следующих вывода:

1. Существующая многозначность и неопределенность терминологии объясняется перекрыванием объемов понятий и наличием системных смысловых связей между ними. Незнание этих смысловых связей приводит к путанице.

2. Применение метода системного анализа позволяет обнаружить классификационные группы и выявить системные связи между ними. С их помощью разработаны определения понятий, учитывающие системные связи и показывающие границы многомерной теоретической модели танца.

Таким образом, определения основных понятий танца в культуре и искусстве человека впервые даются на основе единого методологического подхода [13].

Частнопредметные воззрения на танец тормозят преобразования в основных исторических типах танца, включая систему европейского классического балета. С другой стороны, в последнее время происходит формирование множества новых дисциплин, направленных на решение

проблем развития и коррекции детей. Например, сюда входят: «Лечебная физкультура и массаж», «Фонетическая ритмика», «Логомузыкальная пластика», «Ритмические упражнения», «Логопедическая ритмика», «Коррекционная ритмика», «Пальчиковая гимнастика», «Психогимнастика», «Музыкально-ритмические занятия», «Артикуляционный массаж», «Пиктографическая ритмика» и др. [13].

В целом рассматриваемые дисциплины относятся к коррекционному танцу, т.к. их структура и социальные ориентации отражены в генезисе танца. Однако недостаточность представлений ряда авторов о танце в широком понимании не позволили им развернуть заложенные в разработках потенциальные коррекционные возможности. Тем самым был ограничен диапазон инструментальных средств общения педагога с детьми, не раскрыты закономерности развития этих средств и педагогическая компетентность, профессиональная логика их включения, не показана мотивация креативной активности детей в процессе проведения функционально-коррекционного занятия [14].

Возникает необходимость объединения знаний на единой методологической основе специалистов различных направлений, что позволит сформулировать научный содержательный аппарат и выработать инструментальные технологические средства в контексте ноосферного общения педагог – ребенок. Эти задачи требуют разработки таких путей, которые способны обеспечить синтез эффективного взаимодействия инновационных технологий танца с методами различных наук. Методологически обоснованные пути развития детского танца позволяют осуществлять подготовку квалифицированных педагогов, разрабатывать программы, реализующие его полифункциональность в системе образования, воспитания, культуры, здоровьесбережения подрастающего поколения [12].

Системный анализ феномена «танец» позволяет объединить усилия специалистов разного профиля в решении дет-

ских проблем [7]. Проводимая диагностика подтверждает положительные результаты занятий игровым танцем на уровне психофизиологического и социального развития детей дошкольного возраста и студентов [15].

В системе педагогического образования XX в. танец фактически никогда не был обязательным предметом, а его факультативные курсы обычно ограничивались подготовкой зрелищных (хореографических) номеров для выступлений на концертах, смотрах, где исполнители демонстрировали волю постановщика и раскрывали собственные артистические художественные способности [11].

В приказе Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 "Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования термин «танец» не встречается ни разу [2]. Феномен «Танец» отсутствует и в стандартах второго поколения начальной общеобразовательной школы. Это ещё раз напоминает о функциональной сложности исследуемого явления и необходимости включения танца в широкое его понимание в образовательный процесс развития детей и необходимости подготовки профессиональных педагогов XXI в.

Вопросы осмысления феномена «Танец» в теории и практике профессионального педагогического образования становятся актуальными в период модернизации российского образования, ориентированного на инновационное обеспечение условий перспективного развития страны. Актуальность исследования вопроса определяется глубиной памяти историче-

ских корней танца славян и Древней Руси, необходимостью сохранять и развивать этнические ценности. Роль и значение народного танца достоверно отражены и показаны в истории отечественного государства, где средствами танца решались многочисленные проблемы человека — от общения с окружающей природой до формирования социальных отношений, от развития танцевальной ловкости до воспитания художественно-эстетического вкуса [10]. Однако полифункциональный танец не востребован. Он продолжает оставаться на периферии образовательного процесса, а воспитательная роль художественной самостоятельности охватывает 3-4 % детей от общего их числа, где воля хореографа остается доминирующей в подготовке сценических или конкурсных номеров.

Педагоги России XXI в. способны на высоком профессиональном уровне реализовывать приоритетные инновационные проекты, развивать в танцевальной деятельности творческих, духовно и физически развитых детей дошкольного возраста в широком видении социальных качеств личности. Они сумеют оказывать поддержку детям с ограниченными возможностями здоровья. Средствами функционального танца, соответствующего принципам коррекционного (компенсирующего) образования, педагоги смогут многое сделать для детей [16]. Это подтверждают учебные занятия со студентами Факультета педагогики и психологии детства Новосибирского государственного педагогического университета. Дальнейшее исследование танца, решающего проблемы детей, позволит включить «Танец» в расписание занятий детского сада, где сам ребенок, под руководством педагога, будет себя обеспечивать развитием в игре и движении [17].

Библиографический список

1. Решение расширенного заседания Президиума РАО при участии Министерства образования и науки РФ и Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России «Задачи научного обеспечения реализации национальной образовательной инициативы "Наша новая школа"» // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — № 6.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. N 655 "Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования" / «Российская газета». Федеральный выпуск № 5125 от 5 марта 2010 г. E-mail: rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html
3. Фомин, А.С. Базовый курс «Танец»: проблемы и перспективы создания рабочих программ, тестовых заданий, учебно-методических комплексов // Педагогика и психология детства: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных трудов / науч. редактор У.М. Дмитриева. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008.
4. Фомин, А.С. Социальные ценности танца в образовательных технологиях XXI века // «XXI век — век глобальной трансформации Русской культуры и цивилизации»: Материалы международной научно-практической конференции 26 — 27 марта 2003 г. — Новосибирск: Изд-во ООО «Архивариус — Н», 2003.
5. Фомин, А.С. Танец: понятие, структура, функции: учебное пособие. — М.: ОЦНИ "Школа и педагогика". — 04.01.90. — № 05-90. Депонент, науч.-метод. разработка.
6. Фомин, А.С. Танец в культуре детства: проблемы и перспективы // «Детский сад от А до Я». — 2006. — № 3.
7. Фомин, А.С. Кинезоведение как форма интеграции наук о движениях человека в сфере образования, оздоровления и культуры / А. С. Фомин, Д.А. Фомин // Проблемы развития и интеграции науки, профессионального образования и права в третьем тысячелетии: Материалы всероссийской науч. конф. с между. участием, Красноярск, 23 — 25. X. 2001 / под общей ред. чл.-корр. МАН М.И. Ботова. — Красноярск, изд-во КГАЦМиЗ, 2001.
8. Канке, В.А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь. — М.: Издательство «Омега-Л», 2008.
9. Фомин, А.С. Тренировка: игровой танец в развитии индивидуальных особенностей юных гимнастов / А. С. Фомин, Д.А. Фомин // Методические и прикладные аспекты подготовки специалистов физической культуры: Материалы научно-практической конференции, посвященные 70- летию НКФК. — Новосибирск, 2001. — Ч. II.
10. Фомин, А.С. Ноосфера игрового танца: взаимодействие воспитателя с детьми и развитие психофизической активности личности // Ноогенез и образование. Построение ноосферной школы: материалы и тезисы II международной конференции). — Красноярск: Изд-во НМЦ НЭО, 1996. — Том 2.
11. Фомин, А.С. Танцевальные способности и талантливость детей // Философское осмысление педагогики и психологии детства: Материалы регионального семинара 21. XII. 2001 г. — Новосибирск: Изд-во НИИ ФО НГПУ, 2002.
12. Фомин, А.С. Игровой танец в дошкольном и младшем школьном возрасте: теория, методика, практика // «Детский сад от А до Я». — 2007. — № 5.
13. Фомин, А.С. Влияние инновационных технологий на качество образования // Управление образовательными системами и процессами: Материалы региональной научно-методической конференции 27 марта 2003 г., г. Новосибирск. — Томск — Новосибирск: Томский ЦНТИ, 2003.
14. Фомин, А.С. Танцевальная терапия в психофизическом развитии детей с нарушением слуха // Философское осмысление педагогики и психологии детства: Материалы регионального семинара 21. XII. 2001 г. (Методическое обоснование). — Новосибирск: Изд-во НИИ ФО НГПУ, 2002.
15. Фомин, А.С. Авторская программа «Развитие и гармонизация личности в игровом танце»: Программа / А.С. Фомин, Н.С. Фомина. — Новосибирск, 2002. <http://www.nspu.ru/facultet/fppd/dance/html>
16. Фомин, А.С. От «качества образования» к «качеству развития личности» // Актуальные проблемы качества педагогического образования: Материалы научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002.

17. Фомин, А.С. Эмоциональный и логический интеллект в детской танцевальной деятельности // Интеллект. Культура. Образование: материалы III Всероссийской научной конференции с международным участием и элементами научной школы для молодежи Новосибирск, 15-17 сентября 2010 г. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010.

Статья поступила в редакцию 14.10.10

УДК 159

В.С. Шаромова, асп. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: sharomova_vika@mail.ru

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ: СТРУКТУРА МОТИВОВ

Формирование мотивационной структуры у детей является базовой проблемой физиологии развития. Показано, что в разные возрастные периоды ведущую роль в объяснении основания поступка играют различные мотиваторы.

Ключевые слова: мотивация, структура мотивов.

Проблема развития мотивационной сферы ребенка в онтогенезе была и остается одной из самых малоизученных в психологии личности. Помимо трудностей методологического характера здесь существуют трудности и методического порядка (небольшое число экспериментальных методик исследования мотивационной сферы ребенка). Наиболее часто при исследовании мотивации применяются проективные методики и опросники. В тех и других о мотивах поведения судят по высказываниям испытуемого, что помогает с определенной долей вероятности установить наличие или отсутствие, характер и выраженность того или иного мотива. Экспериментальные методики исследования мотивации позволяют создать модель жизненной ситуации, в которой исследуемый мотив либо побуждает, либо не побуждает реальное поведение испытуемого, в результате можно судить о присутствии или отсутствии исследуемого мотива в мотивационной сфере, о его месте в иерархической мотивационной структуре, о борьбе, конфликте и доминировании различных мотивов. Все сказанное относится как к осознаваемым, так и неосознаваемым мотивам.

Поскольку процесс формирования мотива (мотивация) связан с использованием многих личностных образований, постепенно формирующихся по мере развития личности, очевидно, что на каждом возрастном этапе будут иметься какие-то особенности мотивации и структуры мотива.

Следует подчеркнуть, что новообразованием является не мотивация, как пишут некоторые авторы, а мотиваторы, т.е. психологические факторы, влияющие на процесс мотивации и формирование намерения [1, с. 184].

Сказать, с какого возраста у ребенка появляются мотивированные, т.е. сознательные действия, чрезвычайно трудно. Альбрехт Пейпер писал: «Мы отказываемся судить о содержании сознания грудного ребенка; последнее недоступно исследованию; невозможно установить, когда именно у растущего ребенка появляется сознание. Ведь единственным способом узнать об этом является самонаблюдение, а его в первый год жизни не существует». И еще: «Поэтому невозможно избежать грубых ошибок, когда грудным детям приписывают субъективную среду взрослого, что часто имеет место» [1, с. 185].

Так, ребенок трех месяцев кричит во время подготовки к кормлению, поскольку ожидание для него непереносимо; однако к концу года в той же ситуации он может смеяться, предвосхищая удовольствие. Речь, следовательно, должна уже идти об эмоционально положительном переживании потребности в связи с восприятием предмета и условий удовлетворения потребности. В этот же период у младенцев обнаруживаются не только витальные (пищевые) потребности, но и зачатки духовных: во взаимодействии со взрослыми, в интимно-личностном общении, в обмене положительными эмоциями. Уже в первые полгода жизни появляется потребность во внимании и доброжелательности взрослого [2, с. 19].

Поведение ребенка до года зависит от доминирующей потребности (проявляющейся постоянно), поэтому его направленность на определенный объект из многих имеющихся может создать для наблюдателя иллюзию сознательного выбора (предпочтения) и мотивированности поведения, в то время как, считает Л.И. Божович, на самом деле все может обстоять проще – срабатывает потребностная доминанта. Так это или нет, сказать трудно. Возможно, имеет значение и то и другое [3, с. 37].

В возрасте полутора лет наряду с такими побудителями, как предмет или родители, относящимися к «психическому полю», возникают и внутренние психические побудители – представления и образы воображения (цели), вызывающие стремление ребенка к достижению внешнего стимула (например, игрушки) даже тогда, когда этот стимул исчезает (прячется взрослыми) из поля непосредственного восприятия. Так, если раньше достаточно было убрать привлекавшую ребенка игрушку (вещь), чтобы он успокоился, позабыл о ней, то в возрасте 14-15 месяцев ребенок уже настойчиво добывается ее, несмотря на попытки отвлечь или переключить его внимание на другой предмет. Если вещь убирается, он плачет и ищет ее, а при переключении внимания через некоторое время снова возвращается к поиску исчезнувшей вещи. Это объясняется тем, что внешняя среда начинает у ребенка переноситься во внутренний план, который все чаще определяет его поведение [4, с. 123].

Структура мотивационной сферы ребенка 2-3-летнего возраста характеризуется значительной аморфностью, отсутствием устойчивой иерархии потребностей и ценностей, а следовательно, и мотивов. Желания в этом возрасте носят ситуативный характер: висящий плод вызывает у ребенка желание съесть его, вид игрушки – поиграть с ней и т.д. По этому поводу писал С.Л. Рубинштейн: «Каждое непосредственно на ребенка воздействующее побуждение имеет в раннем детстве еще очень большую власть над ребенком. Поэтому внутренняя мотивация еще очень неустойчива: при каждой перемене ситуации ребенок может оказаться во власти других побуждений. Неустойчивость мотивации обуславливает известную бессистемность действий» [5, с. 282].

Еще одной особенностью мотивов детей 2-3-летнего возраста является эмоциональная насыщенность их желаний. С.Л. Рубинштейн полагал, что каждое их желание сродни аффекту. Поэтому поведение ребенка раннего возраста характеризуется импульсивностью (чрезмерной зависимостью от потребности) и ситуативностью (чрезмерной зависимостью от случайных внешних обстоятельств). То и другое связано с ближайшей действительностью, с сиюминутностью [5, с. 284].

В конце третьего и начале четвертого года жизни у ребенка появляется умение различать степень затруднительности достижения цели, оценивать свои возможности, т.е. определять возможность успеха или неудачи [6, с. 41].

К шести годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека (идентификация) и видеть вещи с его позиции, учитывать не только свои желания, принимать их в расчет. Появляется чувство долга, регулирующее поведение ребенка в простых ситуациях. Например, ребенок делает уборку в своей комнате потому, что сам начинает ценить результат (прибранную комнату). Если в случае интроецированной регуляции мальчик убирал комнату, потому что «дети должны это делать – у хороших детей чистые комнаты», то в случае регуляции посредством идентификации он может убирать ее потому, что ему «нравится, когда комната убрана – это помогает легче находить свои вещи».

К концу дошкольного возраста ребенок начинает оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения уже постоянно, а не от случая к случаю. Обогащение представлений о самом себе ведет к появлению потребности в уважении, во взаимопонимании с окружающими, в их сопереживании. Однако осознанность мотива остается еще слабой [5, с. 29].

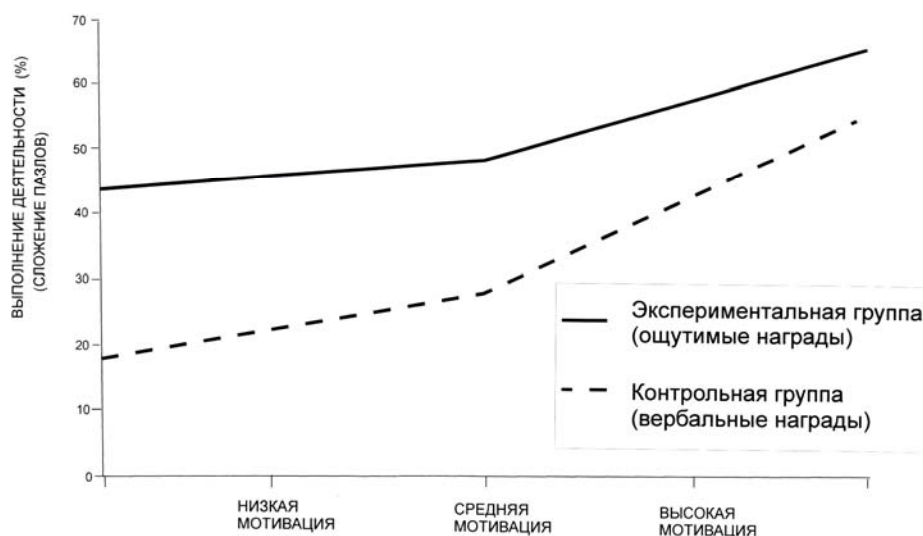
В преддошкольном возрасте у детей появляются новые мотивы: достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудачи. Равнодушие младших дошкольников к удачам и неудачам сменяется у средних дошкольников переживанием успеха и неуспеха (успех вызывает у них усиление мотива, а не успех – уменьшение его). У старших дошкольников стимулировать может и неуспех. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат: если дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры (поэтому 5-летние дети предпочитают для игры тех, с кем интересно играть), то 5-6-летние получают удовольствие не только от процесса, но и от результата игры, т.е. от выигрыша [7, с. 12].

Наиболее сильным стимулятором для дошкольника является поощрение, получение награды. Более слабое стимулирующее воздействие оказывает наказание (в общении с детьми – это, в первую очередь, исключение из игры). Еще слабо действует собственное обещание ребенка, что свидетельствует о неустойчивости его мотивационных установок. Самым слабым внешним воздействием на принимаемые ребенком решения обладает прямое запрещение каких-то его действий, не усиленное другими дополнительными мотиваторами, хотя взрослые чаще всего возлагают надежды именно на этот вид воздействия.

Нами было проведено исследование двух групп детей. В первую, экспериментальную группу вошли испытуемые старшего дошкольного возраста с нарушением речи коррекционного детского сада. Испытуемыми контрольной группы были 20 детей в возрасте 5-6 лет одного из детских садов г. Новосибирска.

Было обнаружено, что снижение внутренней мотивации к интересующим ребенка задачам, замеряемой с помощью методики свободного выбора (активности), обнаруживается при использовании внешних наград (подкреплений), если они представлены как осязательные (а не вербальные) и если они ожидалось субъектом деятельности. В этом случае это относится к наградам, которые связываются с качеством выполнения деятельности. Эти негативные эффекты имеют место у испытуемых дошкольного возраста, в самых разных интерес-

сующих их деятельности – от игр со словами до головоломок (сложения пазлов).



В результате проведенного нами обследования были получены следующие данные (рис. 1).

Рис. 1. Уровни выполнения деятельности дошкольниками

Показано, что положительная вербальная связь способствует усилению внутренней мотивации: как свободного выбора активности, так и интереса к ней. Что касается неожиданных и осязательных материальных вознаграждений, то они влияют на оба показателя внутренней мотивации.

Практический вывод состоит в том, что адекватное по содержанию и форме подачи внешнее подкрепление может оказаться полезным и для внутренней мотивации, и для внешней. При этом не надо подкреплять активность, которая и так уже вызывает интерес у индивида, и помнить, что особенно губительные мотивационные последствия может иметь внешняя награда, которая была обещана, но затем была отменена по причинам, не связанным с успешностью деятельности поощряемого. В качестве примера приведем непоследовательных родителей, которые совместно с ребенком приняли решение за каждую пятерку по математике водить его в театр, а спустя некоторое время сказали, что у них сейчас нет времени и/или денег на это мероприятие.

Итак, обобщая изложенное, можно констатировать, что структурные и содержательные изменения в мотивах заключаются в следующем:

- по мере развития личности ребенка появляются новые психологические образования, которые усложняют как процесс мотивации, так и структуру мотива, расширяя состав образующих мотив компонентов; это приводит к более обдуманному принятию решений и формированию намерений; происходит развитие ранее возникших компонентов мотива: становится более многосторонней самооценка, увеличивается число интересов, обогащается нравственная сфера, увеличивается осознанность структуры мотива, собственное поведение предстает в сознании детей как внутренне побуждаемое, а не как «реактивное», обусловленное только внешними влияниями и обстоятельствами; с возрастом увеличивается число случаев блокировки потребностных побуждений (желаний), т.е. чаще появляются отрицательные мотивы; увеличивается число мотивационных установок; в разные возрастные периоды ведущую роль в объяснении основания поступка играют различные мотиваторы.

Библиографический

2. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения. – М., 1986.
3. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.
4. Левин, К. Намерение, воля и потребность. – М., 1970.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
6. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986. – Т. 1-2.
7. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 1993.

Статья поступила в редакцию 14.10.10

УДК 37.04

*Д.А. Дзягилев, соискатель МаГУ, г. Магнитогорск; Е.В. Шестопалов, зав. кафедрой ТОФК МаГУ,
E-mail: eugene-52@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР УСТРАНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ

В работе рассматриваются вопросы социальной адаптации педагогически запущенных подростков с позиции выявления причин педагогической запущенности в русле развития традиций отечественной педагогической науки.

Ключевые слова: образовательный процесс, социальная адаптация, педагогическая запущенность, подростки.

В последние годы в жизни российского общества произошли существенные изменения, затронувшие не только экономику, но и весь уклад жизни. Произошедшие социально-экономические потрясения изменили требования, которым должна соответствовать личность, желающая быть адекватной обществу. Актуальным стало воспитание самостоятельного, активного субъекта отвечающего за свои действия, представляющего результаты своих поступков, умеющего ориентироваться в сложных ситуациях и принимать правильные решения.

Повышенное внимание к знаниевой составляющей образовательного процесса, привычное для нашей школы на протяжении многих лет, отчуждение педагога от подростка, особенно имеющего какие-либо нарушения в поведении, приводит к разрыву между желаемым и действительным в поведении подростка. Такой разрыв может быть ликвидирован при оказании подростку помощи педагогического и психологического плана, на что должны быть сориентированы все участники процесса. Изучение и преодоление социальной адаптации педагогически запущенных подростков является одной из важнейших социальных и психолого-педагогических проблем современности.

Внимание к проблеме педагогически запущенных подростков было привлечено не сегодня. Так, например, у Эмиля Дюркгейма концепция социализации опирается на выдвинутый им принцип социологизма. В духе этого принципа он, в частности, дал трактовку воспитания, направленную против представлений о воспитании как индивидуальном действии педагога по отношению к воспитуемому, что было характерно для педагогики. Дюркгейм рассматривал воспитание как социальный институт, который в течение веков и во всех известных обществах менял свою природу [1].

Различные трактовки процесса социализации используют западные и отечественные социально-психологические школы. Представители гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) понимают социальное развитие личности как самоактуализацию «Я-концепции» [2; 3]. По мнению Г.М. Андреевой, «социализация» — это процесс «вхождения индивида в социальную среду», «усвоения им социальных влияний», «приобщения его к системе социальных связей». Андреева рассматривает адаптацию и как составную часть социализации, и в качестве ее механизма [4].

«Адаптация» — понятие междисциплинарное, и в каждой науке определяется по-своему. Согласно концепции Ж. Пиаже (Piaget), адаптация – и в биологии, и в психологии – рассматривается как единство противоположно направленных процессов: аккомодации и ассимиляции. Первый из них обеспечивает модификацию функционирования организма или дей-

ствий субъекта в соответствии со свойствами среды. Второй же процесс изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно структуре организма или включая в схемы поведения субъекта. Указанные процессы тесно связаны между собой и опосредствуют друг друга (что не исключает в каждом конкретном случае ведущей роли какого-либо из них) [5].

Понятие «адаптация» рассматривается большим количеством ученых, работающих в различных сферах педагогики, психологии и смежных дисциплин. Так, на основе анализа понятия «адаптация» и его применения в психологии и педагогике Ю.Г. Грачев выделяет следующие характерные признаки, аспекты термина «адаптация»:

- термин «адаптация» описывает процессы, происходящие в личности под воздействием изменений внешней среды;
- адаптация характеризует процесс и результат внутренней перестройки системы: появление в ней новых качеств в ответ на внешние изменения;
- внешние изменения вызывают в личности состояние внутреннего напряжения, на снятие которого и направлена адаптация;
- результат адаптации находится в зависимости от адаптационной способности личности;
- адаптация является предпосылкой нормального функционирования личности, основным фактором ее эволюции. Поэтому развитие человека может быть охарактеризовано как долговременная адаптация. Она может усложняться, прогрессировать, либо примитивизироваться или даже регрессировать [6].

Во многих социальных науках и психологии говорится о социальной адаптации личности или социальной группы к социальной среде (микросреде), в процессе которой устанавливаются соотношения, которые обеспечивают развитие как личности и социальной группы, так и среды (микросреды). Рассматривая понятие «социальная адаптация», не следует отделять психологический аспект от социального, так как адаптация является комплексным феноменом – социальная среда, где вращается личность, подразделяется на предметную и личностную.

Понятие социальной адаптации развивалось в ряду аналогий между обществом и организмом. Позднее оно приобрело самостоятельное значение. В социологии социальная адаптация часто трактуется как процесс пассивного приспособления субъекта к требованиям общества, установление равновесия с социальными требованиями и запретами ценой жертв со стороны личности или группы. В ряде концепций, социальная адаптация понимается как двусторонний процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды [7].

Отечественной педагогической школой вопросы социальной адаптации рассматриваются, как правило, в контексте исследований проблем образа жизни, коллектива, личности. Социально-психологическая адаптация в работах представлена как процесс гармонизации отношений личности с социально-психологическими условиями среды. Б.З. Вульф определяет процесс социальной адаптации как осуществленную способность к бытовому (физическому), нравственному, социальному выживанию, как в существующих, так и в новых, не предвиденных обстоятельствах, готовность выбрать новые способы существования, сохраняя свою активную позицию [8].

Помимо понятия «социальная адаптация» исследуемая нами проблема тесно связана с такими понятиями, как «педагогическая запущенность», «педагогически запущенные подростки», «трудные подростки».

Под «педагогической запущенностью» понимается такое состояние личности, которое является следствием недостатков или неправильной постановки учебно-воспитательной работы. Результаты исследований психологов, педагогов свидетельствуют о том, что истоками проступков и правонарушений среди несовершеннолетних являются отклонения в поведении, игровой, учебной и досуговой деятельности. Нередко начинаются эти явления в раннем детстве — в период развития правилосообразного поведения, нормативной деятельности вообще, т. е. примерно с трехлетнего возраста. Ребенок, которому не привиты навыки правилосообразного поведения, умение подчиняться бытующим правилам (например, в игре, в спорте), со временем вырастает в недисциплинированного человека, не считающегося с общественными нормами. В связи с этим возникает проблема ранней профилактики негативного поведения, которая должна начинаться с предупреждения педагогической запущенности детей.

Для данной категории детей характерны хроническое отставание по ряду учебных предметов, интенсивное сопротивление педагогическим воздействиям, негативное отношение к учебе, различные асоциальные проявления.

В зависимости от качества, длительности и степени неблагоприятного влияния отрицательные установки в поведении детей могут носить поверхностный, легко устранимый характер или укорениться, требовать длительного и настойчивого перевоспитания. Нам представляется, что лучшее средство преодоления педагогической запущенности детей — рационализация учебно-воспитательной работы в дошкольных учреждениях, в школе, в учреждениях дополнительного образования, изменение условий семейного воспитания ребенка.

Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. Наибольшее количество подростков с так называемой педагогической запущенностью (низкая успеваемость, плохая дисциплина, расстройство взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, проявление негативных черт личности и поведения и т.д.) приходится именно на средние классы.

В подростковом периоде идут активные процессы соотношения своего внутреннего «я» с социумом, меняются и оценочные суждения о тех или иных внешних проявлениях своего внутреннего «я» подростка, на которые влияет состояние социума [9].

Достаточно часто подросткам бывает затруднительно работать над собой из-за неумения соотносить свои переживания с собственным «Я», из-за плохо развитых навыков перенесения внешних оценок в мир внутренних переживаний, недостаточности критики к себе. Телесные ощущения отличаются неопределенностью, что затрудняет усвоение физической культуры и способствует пренебрежительному отношению как к собственному здоровью, так и здоровью других людей. В результате расщепления эмоционального и когнитивного компонентов защитных реакций механизмы поведения больше зависят от внутренних побуждений, нежели от воспитательной ситуации, так что смысл дисциплинарного

воздействия зачастую бывает попросту недоступен осмыслению и вызывает не раскаяние, а раздражение [10].

Подростки испытывают потребность в общении со взрослыми на равных, редко имея возможность ее удовлетворить. Результатом становится противопоставление себя, своего «Я» взрослым, требование автономии. У подростков есть стремление перейти в группу взрослых и пользоваться некоторыми их привилегиями, которых нет у подростков. Однако взрослыми он еще не принят и поэтому оказывается в положении между группами «подростки-взрослые».

В основе «педагогической запущенности» лежат три ряда обуславливающих ее факторов:

1) пробелы в учебно-практических и социально-этических знаниях, наличие искаженных понятий и отрицательного жизненного опыта;

2) недостатки, отступления от нормы или дефекты в развитии черт и качеств личности;

3) недостатки или отступления от нормы во взаимоотношениях личности с окружающими [10].

Согласно некоторым ученым, «педагогическая запущенность» — это устойчивое отклонение от нормы в поведении, нравственном сознании, учебной деятельности, проявляющаяся в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, отставании его развития от собственных возможностей, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании, частой сменой школ и преподавателей, отрицательным влиянием улицы, безнадзорностью. То есть эта проблема вызвана педагогическими причинами и, следовательно, устраняется при помощи педагогических средств.

По мнению Э.Б. Заседательской, «педагогическая запущенность» включает в себя три компонента [11]:

1. Отклонения от нормы в поведении и учебной деятельности (неумелость, неуспешность, затрудненность), обусловленные тем, что индивидуальный опыт (житейские и другие навыки, знания и умения и их применение) этих детей неполноценны, искажены, противоречивы.

2. Отставание в развитии памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевых, нравственных свойств, черт и качеств личности. На эти отставания наслаиваются некоторые возрастные особенности — обостренное самолюбие, неустойчивость настроения, быстрая утомляемость, конфликтность.

3. Отклонения, искажения и противоречия в отношениях педагогически запущенных к себе и своим возможностям, сверстникам, учителям, родителям, окружающим явлениям. Все это значительно затрудняет и искажает их учебную деятельность и поведение. Не случайно учителя определяют педагогическую запущенность как неподготовленность к школе, неразвитость, невоспитанность.

По мнению ученых, педагогическая запущенность развивается постепенно, проходя определенные стадии [11; 12]. В подростковом возрасте наблюдаются:

а) нарушения в сфере отношений, в том числе в отношениях к самому себе;

б) отклонения в познавательной сфере (задержка и низкий уровень развития познавательных процессов, волевых проявлений, трудовой культуры, неразвитость потребности);

в) неправильное, патологическое развитие характера, выражаемое в акцентуациях.

Социальный и педагогический аспекты запущенности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Общесоциальные умения и навыки переносятся в игру и учение, помогая овладеть ими. Неуспешность в деятельности, необученность, необразованность, в том числе невладевание знаниями социально-этического характера влияют на уровень социального развития ребенка, его адаптацию в школе, среди друзей. Внешними причинами педагогической запущенности в детском возрасте являются дефекты семейного воспитания, на которые наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе, в частности

дегуманизация педагогического процесса и семейного воспитания. Внутренними причинами возникновения и развития запущенности детей могут быть индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка: генотип, состояние здоровья, доминирующие психоэмоциональные состояния, внутренняя позиция, уровень активности во взаимодействии с окружающими и др. [11; 12].

Крайне неблагоприятным для развития личности ребенка является сочетание враждебного отношения к ребенку со стороны педагогов и родителей, авторитарного характера обучения и воспитания в семье, детском саду и школе и пассивной или противодействующей позиции ребенка. Однако в каждой воспитательной среде можно выделить множество социально-педагогических ситуаций, которые по-разному влияют на состояние запущенности. Взаимное безразличие и взаимная агрессия взрослого и ребенка, как правило, порождают глубокую педагогическую запущенность. Ситуация односторонней симпатии, т.е. позитивное, заинтересованное (или неустойчивое) отношение воспитателей к ребенку, их стремление учесть его индивидуально-личностные особенности, преодолеть дисгармонии в его развитии при сильном сопротивлении ребенка, приводит к так называемой количественной динамике запущенности. В поведении ребенка продолжают накапливаться негативные привычки, его поступки все больше не соответствуют социальным ожиданиям.

Таким образом, педагогическая запущенность возникает там, где не создаются условия для полноценной социализации и индивидуализации личности ребенка: окружающая среда, прежде всего родители и педагоги, отрицательно влияют на формирование личности ребенка как субъекта собственной жизни: он не получает достаточной свободы для проявления своей активности во взаимодействии с предметной и социальной средой.

Психологическим механизмом педагогической запущенности детей является гиперобособление, которое выражается в усилении позиции «не такой, как все», возникновении пси-

хологической незащищенности ребенка и связанных с ней защитных форм поведения, прежде всего агрессивных.

Личность представляет собой онтогенетическое приобретение человека, результат сложного процесса его социального развития. И как качество, определяющее социальную человеческую сущность, оно формируется с рождения ребенка, и в дальнейшем совершенствуется на всех последующих этапах развития, в процессе специально организуемой взрослыми деятельности. В ходе совместного выполнения этой деятельности осуществляется взаимодействие человека и общества.

Такое понимание личности определяет главный принцип в рассмотрении и решении проблем ее становления — принцип развития. Выступая как высший тип движения, развитие представляет собой не простой, всеобщий и вечный рост, увеличение, а качественное преобразование, отличающееся рядом определенных закономерностей. Во-первых, процесс развития носит поступательный характер, когда пройденные уже степени как бы повторяют известные черты, свойства низших, но повторяют на более высокой базе. Во-вторых, развитие характеризуется необратимостью, т.е. не копированием, а движением на новом уровне, новом витке спирали, когда реализуются результаты предыдущего развития. В-третьих, развитие представляет собой единство борющихся противоположностей, являющихся внутренней движущей силой процесса развития. Именно разрешение внутренних противоречий и приводит через скачок к новому этапу развития переводя его на новый виток спирали, при взаимозависимости и неразрывной связи всех сторон развивающегося явления.

Личность формируется в реальных отношениях макро- и микросоциальной среды, а общественно-исторические объективные условия и социальные законы определяют ее формирование. Упущения в воспитательной работе с подростками порождают у некоторых из них появление отрицательных черт характера, выражающихся, прежде всего, в нравственной невоспитанности, недостаточном волевом развитии.

Библиографический список

1. Дюркгейм, Э. Самоубийство / пер. с фр. — СПб.: Союз, 1998.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999.
3. Роджерс, К. Эмпатия: / Пер. с англ. // Психология эмоций. — М., 1984.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология. — М.: Просвещение, 1980.
5. Piaget, J. Biology and Knowledge. — Chicago, 1971. — XII.
6. Грачев, Ю.Г. Социальная адаптация воспитанников школ-интернатов во внешкольных объединениях: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999.
7. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1990.
8. Вульф, Б.З. Организатор внешкольной воспитательной работы: Содержание и методика деятельности / Б.З. Вульф, М.М. Поташник. — М.: Просвещение, 1983.
9. Драгунова, Т.В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология. — М., 1973.
10. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. — М.; ВЛАДОС, 1995.
11. Заседателева, Э.Б. Основы коррекционной педагогики. — Омск, ОмГПУ, 1999.
12. Карбышева, Т.В. Содержание и методика занятий физическими упражнениями с девушками 15-16 лет, имеющими различную степень педагогической запущенности: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1995.
13. Овчарова, Р.В. Профилактика педагогической запущенности подростков // Педагогика. — 1992. — № 5/6.

Статья поступила в редакцию 14.10.10

УДК 378

Л.М. Базавлуцкая, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: chppi@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье рассматриваются педагогические условия формирования организаторской культуры у будущих менеджеров, среди которых выделены: реализация педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры; построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества; включение студентов в активную творческую деятельность.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, педагогическое сопровождение.

Как показывают многочисленные исследования в области общего и профессионального образования, любая педагогическая система функционирует более результативно в специально созданных для нее условиях. Полностью поддерживая данное утверждение, выявим педагогические условия, обеспечивающие эффективное функционирование разработанной нами системы формирования организаторской культуры у будущих менеджеров.

В философских словарях условие определяется через отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Таким образом, условия, по определению, составляют внешнюю по отношению к объекту среду, обеспечивающую его жизнедеятельность и функционирование.

В педагогических исследованиях оперируют понятием «педагогическое условие», которое определяется отечественными учеными (С.Н. Бегидова, А.С. Белкин, Л.П. Качалова, Е.В. Коротаева, Н.Ю. Посталюк, А.Г. Тулегенова, Н.М. Яковлева и др.) как совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогического процесса.

Н.М. Яковлева, рассматривая методологические проблемы определения и обоснования педагогических условий, обращает внимание на необходимость создания их комплекса, поскольку отдельные условия не могут существенно повлиять на эффективность функционирования столь сложных и многоаспектных явлений, как педагогические системы. Автор справедливо утверждает, что структура данного комплекса должна быть гибкой, динамичной, способной к развитию, сообразному изменению и усложнению целей профессиональной подготовки студентов [1].

Помимо указанных характеристик, комплекс педагогических условий должен обладать свойствами необходимости и достаточности. Как показало исследование Е.В. Яковлева, необходимость выбранных условий вытекает из «анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы учебного заведения, путей построения предлагаемой системы и результатов констатирующего этапа эксперимента», а их достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы [2, с. 58].

Наиболее значимыми педагогическими условиями для системы формирования организаторской культуры у будущих менеджеров являются:

- реализация педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры;
- построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества;
- включение студентов в активную творческую деятельность.

Раскроем содержание указанных условий.

Реализация педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры. Данное условие оказывает позитивное влияние на разработанную нами систему благодаря тщательному проектированию рассматриваемого процесса (т. е. выстраиванию оптимальной траектории его развертывания с учетом индивидуальных особенностей студентов), а также благодаря своевременному предоставлению студентам необходимой помощи со стороны преподавателя, обеспечивающей оперативное возвращение на заданную оптимальную в случае возникающих отклонений от нее.

Сама идея педагогического сопровождения образовательного процесса в настоящее время становится все более распространенной среди исследователей (Е.А. Александрова, Б.С. Братусь, М.И. Губанова, В.А. Калягин, В.А. Лазарев, Ю.Т. Матасов, Е.М. Муравьев, Т.С. Овчинников, Н.С. Пряжников, Б.И. Сарсенбаева, Г.И. Симонова, С.Н. Чистякова и др.). Однако, несмотря на повышенный интерес к данной идее, в научной литературе до сих пор не сложилось единого понимания ее сущности.

Педагогическое сопровождение трактуется как особая сфера деятельности педагога (А.В. Мудрик); помощь обучаемому (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков); комплекс оперативных мероприятий (Е.М. Муравьев); пролонгированная педагогическая поддержка (П.А. Эльканова) и т. д.

В толковых словарях русского языка термин «сопровождение» определяется через глагол «сопровождать»: 1) следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь; 2) сопутствовать чему-нибудь; 3) служить дополнением к чему-нибудь.

Раскрывая сущность педагогического сопровождения, прежде всего, необходимо рассмотреть его специфические черты как самостоятельного явления. Анализ существующих исследований привел нас к следующим обобщениям.

Педагогическое сопровождение:

- носит управленческий характер и предполагает осуществление постоянного мониторинга соответствия управляемого процесса заданной траектории развития;
- носит непосредственно действенный характер, требует прямого участия педагога в сопровождаемом процессе;
- основывается на самостоятельности субъектов и является одной из форм отношений (со стороны педагога проявляется «забота» по отношению к дошкольникам, «помощь» по отношению к младшим школьникам, «поддержка» применительно к подросткам и «сопровождение» применительно к старшеклассникам и студентам);
- является непрерывным, не прекращается с решением возникшей задачи;
- отличается наличием адресата (адресатов) и в содержательном плане определяется их особенностями в сопровождаемом процессе;
- имеет комплексный характер и требует для своей реализации привлечения знаний из целого ряда научных отраслей, их систематизации и адаптации к сложившимся условиям.

Учитывая вышеизложенное, а также опираясь на исследования по проблеме сопровождения образовательного процесса, мы пришли к выводу, что педагогическое сопровождение представляет собой систему мер, сопутствующих педагогическому процессу и воздействующих на него с целью повышения его эффективности.

Будучи более мягким и свободным, чем управление, педагогическое сопровождение имеет универсальный характер и может дополнять любой аспект педагогического процесса. Так, например, в научной литературе рассматривается сопровождение обучения, воспитания, развития самостоятельности, адаптации обучаемых и т. д.

Как подпроцесс педагогического процесса, педагогическое сопровождение выполняет ряд функций: диагностическую, аналитическую, информационную, консультационную, замещения, первичной помощи (Б.С. Братусь, Е.М. Муравьев, Т.А. Строкова и др.), – и основывается на принципах дифференциации, индивидуализации, непрерывности, гибкости, открытости (М.И. Губанова, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.).

Рассматривая педагогическое сопровождение как условие эффективного функционирования разработанной нами системы, считаем необходимым охарактеризовать его содержание. В решении данного вопроса нам представляется продуктивной идея, реализованная Е.А. Гнатышиной, которая выделяет в содержании педагогического сопровождения подготовки в вузе два ключевых аспекта: технологическое и научно-методическое. При этом технологическое сопровождение, по мысли автора, включает модули «мультимедийного образовательного сервиса, актуальных производственных, педагогических и психологических технологий, а научно-методическое – модули учебно-методического обеспечения, развития потенциала преподавателей и студентов, научно-образовательного

партнерства, научно-издательской деятельности» [3, с. 178]. Такой множественный подход к исследованию содержания педагогического сопровождения мы считаем вполне обоснованным в силу сложности и многоаспектности данного педагогического явления.

Принимая во внимание указанную точку зрения и позиции других ученых, а также учитывая специфику предмета нашего исследования, мы полагаем, что содержание педагогического сопровождения можно рассмотреть в нескольких ракурсах.

Во-первых, – с точки зрения состава организаторской культуры. В этом плане правомерно говорить о сопровождении формирования ее когнитивной, операциональной и поведенческой составляющих.

Во-вторых, – с точки зрения внешней логики процесса сопровождения. Здесь следует выделить проектирование оптимальной траектории формирования организаторской культуры и непосредственную реализацию сопровождения спроектированного процесса, которая заключается в непрерывном отслеживании его развертывания и устранении обнаруженных отклонений от заданного содержания.

В-третьих, – с точки зрения внутренней логики действий преподавателя. Проанализировав взгляды ученых на рассматриваемый процесс, мы пришли к выводу, что основными этапами в деятельности преподавателя по сопровождению обучающихся в образовательном процессе являются: диагностика отклонений, моделирование предполагаемых воздействий, реализация воздействий, оценка результата.

Таким образом, педагогическое сопровождение процесса формирования у будущих менеджеров организаторской культуры, т. е. процесса педагогического влияния на ее когнитивную, операциональную и поведенческую составляющие, требует, прежде всего, проектирования оптимальной траектории его развития, что предполагает:

- разработку учебной программы;
- регламентацию данного процесса с указанием ожидаемых промежуточных результатов;
- подготовку учебной информации;
- подборку и систематизацию учебных задач и заданий;
- определение дидактических средств;
- определение форм аудиторной и внеаудиторной работы;
- определение содержания самостоятельной работы студентов.

В результате спроектированная траектория будет отражать: содержание подготовки; этапы освоения материала; временной регламент освоения; виды учебной деятельности; промежуточные и итоговые результаты. Вариативность, заложенная в каждой из указанных позиций, обеспечивает индивидуализацию формирования организаторской культуры у конкретного студента – будущего менеджера, что в полной мере соответствует природе становления у личности новых качеств, к которым мы относим организаторскую культуру.

Дальнейшие действия преподавателя сводятся к фиксации отклонений от спроектированной оптимальной траектории и оказанию студентам соответствующей помощи. При этом преподаватель осуществляет диагностику возникших проблем, моделирует вид и содержание воздействия (помощи), реализует это воздействие и оценивает результат.

Таким образом, реализация педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры у будущих менеджеров обеспечивает оказание на последних педагогически целесообразных влияний по повышению эффективности присвоения ими профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для осуществления организаторской деятельности.

Построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества. Данное условие позволяет повысить эффективность разработанной нами системы благодаря осуществле-

нию непрерывного взаимодействия субъектов учебного процесса, при котором студенты приобретают опыт совместной работы, являющийся основой организаторской деятельности менеджера, и совершенствуют организаторское мастерство в сотрудничестве с преподавателем и друг с другом.

В современной научной литературе сотрудничество понимается как вид совместной деятельности, при котором люди распределяют между собой обязанности, координируют свои усилия и оказывают друг другу помощь [4, с. 107].

К основным признакам сотрудничества ученые относят: организацию взаимодействия, пространственное и временное присутствие, субъект-субъектные отношения, личностное развитие участников, эмоциональное взаимовлияние, активность партнеров, взаимную мотивацию и др. В нашем исследовании сотрудничество мы соотносим с организационным самоуправлением, взаимопомощью, равноправием субъектов и их уважением друг к другу, с их творчеством и рефлексией.

Согласно проведенным научным изысканиям (А.В. Карпов, Е.В. Конева, Е.В. Маркова, И.Ю. Мышкин и др.) важнейшими составляющими сотрудничества как вида коллективной активности, являются процессы распределения, объединения (интеграции), согласования (координирования) и управления индивидуальными целями, мотивами, действиями и результатами. При этом необходимость согласования индивидуальных действий партнеров, с одной стороны, составляет ключевую сложность сотрудничества, а с другой – определяет его уникальные возможности в получении таких качественных результатов, которые не могут возникнуть при персональной деятельности субъектов.

Как показали исследования (И.А. Зимняя, В.А. Кольцова, Г.С. Костюк, Х.И. Лийметс и др.), сотрудничество оказывает положительное влияние на образовательный процесс и его результаты. В частности, в условиях сотрудничества лучше усваивается новый учебный материал, успешнее решаются сложные теоретико-практические задачи, повышается коммуникативная компетентность его участников.

Для процесса формирования организаторской культуры у будущих менеджеров построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества имеет особо существенное значение. Прежде всего, в процессе сотрудничества происходит обогащение всех его участников (преподавателя и студентов) за счет творчества и сотворчества, через взаимообмен и расширение опыта совместной деятельности. В результате у будущих менеджеров интенсивно формируются необходимые для организаторской деятельности знания и умения, совершенствуются навыки, развиваются способности. Что же касается становления профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, то сотрудничество выступает своеобразным катализатором их формирования.

Прежде всего отметим, что большое значение для каждого субъекта сотрудничества имеет эмпатия: способность понять поступки другого человека, «встать на его место», проникнуть в его внутренний мир. У будущего менеджера по мере освоения эмпатии актуализируются и формируются как общечеловеческие, так и профессионально важные ценностные ориентации. Кроме того, как уже говорилось, сотрудничество предполагает оказание поддержки и помощи, обеспечивает высокий уровень самоорганизации, сознательности, творческой активности, ответственности и самостоятельности – всего того, что необходимо для будущей организаторской деятельности. Таким образом, сотрудничество продуцирует становление ценностной сферы личности, а также возникновение и развитие у будущих менеджеров необходимых для организаторской деятельности профессионально-личностных качеств.

Наконец, ориентация на сотрудничество позволяет преподавателю реализовать педагогически целесообразный стиль взаимоотношений со студентами, создать психологически комфортную атмосферу образовательного процесса, генери-

ровать устойчивую коллективную заинтересованность в достижении поставленных целей и правильно выстроить для этого совместную деятельность.

Такая совместная деятельность в системе формирования организаторской культуры у будущих менеджеров может осуществляться в парах: 1) преподаватель <-> студент; 2) преподаватель <-> группа студентов; 3) студент <-> студент; 4) студент <-> группа студентов. Указанные пары отношений расположены нами в логике усиления субъектной позиции студентов, расширения их самостоятельности и ответственности. Первые две пары, где преподаватель принимает непосредственное участие в совместной деятельности, мы называем «педагогическим сотрудничеством», а третью и четвертую – «учебным».

Педагогическое сотрудничество характеризуется открытым взаимодействием преподавателя и студентов, поддержкой последних, оказанием им педагогической помощи и осуществлением координации их деятельности.

Учебное же сотрудничество представляет собой вид диалогического взаимодействия студентов по решению учебных задач. Роль преподавателя при таком построении процесса профессиональной подготовки сводится к консультированию и информационно-практической поддержке, а студенты занимают активную самостоятельную позицию, которой свойственны осознание своих целей и понимание путей и средств их достижения.

Немаловажным при характеристике сотрудничества является определение основных форм его реализации. Как показал анализ исследований (В.Г. Асеева, Ф.Д. Горбова, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Обозова, Л.И. Уманского и др.), организация сотрудничества может осуществляться, как минимум, в трех формах:

1) отдельные действия выполняются партнерами параллельно – тогда согласование действий производится в начале и в конце работы, а также по ее этапам;

2) действия выполняются последовательно, т.е. результат действия, завершено одним партнером, становится предметом действий другого, что требует согласования работы при каждом переходе;

3) одна и та же операция одновременно выполняется несколькими субъектами – тогда согласование должно осуществляться непрерывно в течение всего времени работы.

Наибольшее значение для эффективной организации исследуемого нами процесса имеет третья форма, требующая непрерывного взаимодействия партнеров, их постоянной активности и взаимоконтроля. При этом непрерывность предполагает постоянную динамику методического сопровождения в реализации сотрудничества.

Таким образом, пронизывая процесс формирования у будущих менеджеров организаторской культуры, сотрудничество должно стать базовым принципом отношений преподавателя и студентов. Только в сотрудничестве у будущего менеджера могут сформироваться все внутриличностные характеристики, необходимые для организаторской деятельности, основанием которой является именно сотрудничество между специалистами.

Включение студентов в активную творческую деятельность. Данное условие способствует повышению эффективности разработанной нами системы за счет вовлечения будущих менеджеров в творческие процессы. Творческая деятельность обеспечивает подготовку студентов к выполнению профессиональных задач в самых разнообразных условиях, вырабатывает у них способность отказываться от шаблонных и стереотипных действий и находить новые продуктивные способы достижения цели.

Общетеоретические основы проблемы творчества заложены в работах Г.С. Альтшуллера, Б.Г. Ананьева, В.С. Библера, Г.Я. Буша, И.П. Калошиной, Б.М. Кедрова, Я.А. Пономарева, П.К. Энгельмейера, В.А. Яковлева и др.

Творчество в сфере образования исследовалось В.И. Андреевым, В.В. Беличем, Д.Б. Богоявленской, В.И. Загвязинским, В.А. Кан-Каликом, И.Я. Лернером, Р.А. Низамовым, Н.Д. Никандровым, В.П. Ушачевым, Н.М. Яковлевой и др.

В философских словарях творчество трактуется как процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. При этом психологи, изучающие внутренний мир личности, фиксируют еще одно сущностное качество творчества – его направленность на изменение субъекта (С.М. Бондаренко, Н.Д. Никандров, В.С. Ротенберг, И.А. Савенков и др.). Именно эта особенность творчества оказывается чрезвычайно важной как для педагогического процесса в целом, так и для процесса формирования организаторской культуры, в частности.

В результате анализа научных исследований мы пришли к выводу, что творческая деятельность: а) представляет собой динамическую совокупность специфических умственных действий; б) обладает свойством универсальности и не «привязана» к тому или иному виду деятельности; в) опосредована нравственными нормами и ценностными ориентациями; г) является внутренней потребностью и связана с эмоциональными переживаниями субъекта; д) представляет собой алгоритмизированный процесс; е) характеризуется новизной и ценностью результата.

В процессе формирования организаторской культуры у будущих менеджеров творческая деятельность выполняет ориентирующую, прогностическую, интеллектуальную, системообразующую, онтологическую и аксиологическую функции. Такое функциональное многообразие творчества детерминировано широчайшими возможностями его реализации в человеческой деятельности вообще и в профессиональном образовании, в частности. Творчество в процессе профессионального становления активизирует умственную деятельность, формирует креативную направленность личности специалиста, создает предпосылки для качественной профессиональной подготовки.

Включение будущих менеджеров в активную творческую деятельность, выбранное нами в качестве одного из педагогических условий формирования их организаторской культуры, требует рассмотрения некоторых теоретических аспектов творчества, отражающих специфику его реализации в современном вузе.

Прежде всего необходимо рассмотреть этапы творчества. Отметим, что к настоящему моменту ученые так и не пришли к единому мнению по данному вопросу. Не способствует его решению и полемика о самой возможности этапного представления творческого процесса. Очевидно, что в попытке досконально понять внутреннюю структуру процессных изменений творческого поиска кроется опасность уничтожить сам дух творчества, однако, не изучив его внутреннее строение, невозможно полноценно использовать потенциал творческой деятельности для решения текущих задач профессионального образования. Поэтому работы в данном направлении ведутся учеными достаточно активно.

Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что наиболее близким нашему пониманию является мнение В.С. Шубинского, согласно которому творческий процесс состоит из этапа возникновения творческой ситуации, включающего столкновение с новым, творческую неопределенность и скрытую работу; эвристического этапа, сопряженного с поиском решения проблемы, и этапа завершения, предполагающего критику, подтверждение и воплощение решения [цит. по: 3, с. 240]. Именно такой логики важно придерживаться при организации творческой деятельности студентов, в которой они расширяют свой опыт нестандартного решения учебных задач и присваивают отношение к профессиональному творчеству как к ценности.

Рассматривая особенности творческой деятельности применительно к формированию организаторской культуры у

будущих менеджеров, необходимо выделить принципы ее внедрения в образовательный процесс.

Как показал анализ выполненных предметных работ, к принципам творческой деятельности целесообразно отнести принципы новизны, активности, персонализации, самостоятельности, детерминизма, вариативности, положительного эмоционального фона. Совокупность указанных принципов, на наш взгляд, способна обеспечить адекватную организацию творческой деятельности студентов и получение значимых результатов при их профессиональном становлении.

Немаловажным аспектом характеристики будущего менеджера как творческого специалиста-организатора выступает соответствующий набор личностных качеств и сформированность направленности на творческое решение профессиональных задач. По мнению большинства исследователей творчества, активную творческую личность характеризуют оригинальность мышления, легкость ассоциирования, способность к интеграции идей, критичность, умения широкого переноса знаний. Однако ключевым качеством личности, отражающим саму возможность осуществлять творческую деятельность, является креативность (творчество), под которой мы, вслед за Я.А. Пономаревым, понимаем способность к оперативному нестандартному решению проблемных задач [5].

Основные показатели креативности соотносятся с атрибутами творчества, но имеют ярко выраженную «деловую» направленность: оригинальность, продуктивность и гибкость мышления; способность к обнаружению и постановке проблемы, к разработке идей; инициативность; высокая саморегуляция и работоспособность. Диагностика этих качеств, как правило, осуществляется с помощью специальных тестов.

Итак, реализация третьего из выделенных нами условий формирования организационной культуры у будущих менеджеров сводится к созданию ситуаций, в которых студент проявляет творческий подход, актуализирует и расширяет свой

потенциал. Применительно к функциям преподавателя реализация данного условия предполагает следующее:

- 1) увеличение доли учебно-творческой работы и обеспечение самостоятельности студентов в учебной и внеучебной деятельности;
- 2) систематизацию задач и заданий творческого характера, предлагаемых студентам для выполнения;
- 3) предпочтение видам деятельности и заданиям, предоставляющим студентам возможность проявить творчество;
- 4) использование эвристических и проблемных методов обучения;
- 5) изменение стиля взаимодействия со студентами, творческое сотрудничество;
- 6) комплексное использование возможностей для развития креативности личности на занятиях, в разнообразной внеаудиторной и самообразовательной деятельности;
- 7) реализацию предметной интеграции в учебно-воспитательном процессе;
- 8) расширение видов деятельности, приобщение студентов к получению нового профессионально-творческого опыта на высоком уровне сложности.

Таким образом, включение студентов в активную творческую деятельность оказывает прямое позитивное влияние на эффективность функционирования разработанной нами системы за счет предоставления им возможности проявить креативный подход к решению учебных задач и присвоить устойчивую ориентацию на творчество при решении профессиональных проблем.

Резюмируя сказанное, заключим, что выявленные и раскрытые нами педагогические условия формирования организаторской культуры у будущих менеджеров способны обеспечить совершенствование составляющих этой культуры и, следовательно, являются необходимыми в профилированном образовательном процессе.

Библиографический список

1. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1991.
 2. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения: моногр. / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006.
 3. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: моногр. – СПб.: «Книжный Дом», 2008.
 4. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1998.
 5. Пономарев, Я.А. Психология творчества: перспективы развития // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6.
- Статья поступила в редакцию 14.10.10

УДК 376

А.В. Буркова, асп. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: 26ta@mail.ru; **М.Г. Чухрова**, проф. НГПУ, г. Новосибирск, Т: 8-903-904-61-53

АНАЛИЗ ПСИХИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Представлены результаты изучения психической сферы детей 4-7 лет, проживающих в условиях детского дома: познавательной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной сфер и речевого развития, до коррекционных мероприятий и после них.

Ключевые слова: психическая сфера дошкольников, задержка психического развития, психическая депривация, коррекция.

Наиболее существенным признаком последних лет стало увеличение размеров сиротства, появление его новых характеристик [1-5]. Необходимо отметить так называемое «скрытое» социальное сиротство, которое распространяется под влиянием ухудшения условий жизни значительной части семей, падением нравственных устоев семьи, следствием чего становятся изменение отношения к детям, вплоть до полного вытеснения их из семей. Растет число выявленных детей, ос-

тававшихся без попечения родителей. Часть из них передаются под опеку (попечительство) и на усыновление, другая часть этих детей устраивается в дома ребенка, детские дома и другие учебно-воспитательные учреждения.

При этом в детские дома и школы-интернаты обычно попадают дети, которые отличаются, с одной стороны, отягощенной и часто не вполне ясной наследственностью, а с другой стороны ярко выраженным депривационным синдромом.

Сущность этого синдрома представляет совокупность различного рода деприваций – сенсорной, двигательной, эмоциональной, социальной и других – среди которых центральное место занимает депривация детско-родительских отношений. Именно депривация детско-родительских отношений приводит к усугублению дефектов в развитии, имеющихся у этих детей.

У большинства детей, лишившихся семьи, наблюдается как недоразвитие личностных новообразований, отставание или задержка психического развития (ЗПР), так и качественно иной характер становления личности. В задержке их психического развития играет роль алкоголизация родителей, патология беременности и родов, хронические соматические заболевания, длительные неблагоприятные условия воспитания, конституциональные факторы и, главным образом, органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального, реже – генетического характера.

Дети с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения занимают основное место в данной полиморфной аномалии развития. Данный тип ЗПР встречается чаще других типов, нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений.

В коррекционных учреждениях закрытого типа такие дети проходят длительную комплексную терапию, находясь под постоянным контролем в отношении их общего психоневрологического состояния и лечения.

Медикаментозная коррекция ЗПР церебрально-органического генеза в основном направляется на купирование энцефалопатических расстройств, усугубляющих недостаточность интеллектуальной деятельности, энуреза, явлений резидуальной церебральной гипертензии. В зависимости от преобладания тех или иных энцефалопатических расстройств, применяются транквилизаторы, снижающие невротические и неврозоподобные расстройства; нейролептические препараты, направленные на снятие явлений психомоторной возбудимости, психопатоподобных, аффективных расстройств; различные комбинации антисудорожных и дегидратационных средств. Большое значение имеет общеукрепляющая терапия, купирующая церебрастенические расстройства, уменьшающая общую соматическую ослабленность. Эффективны также препараты, обладающие стимулирующим действием на кору головного мозга: глутаминовая кислота, аминалон, церебролизин, энцефалол, липоцеребрин, ноотропил (пирацетам). Комплексная и длительная терапия, снимая либо уменьшая энцефалопатические расстройства, повышая общий корковый тонус, способствует высвобождению имеющихся интеллектуальных ресурсов и их максимальному использованию для психолого-педагогической коррекции.

Изучение особенностей психического развития детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, особенно с диагнозом ЗПР церебрально-органического генеза, должно проводиться комплексно, совместно с дефектологом, психологом, психоневрологом, логопедом. Своевременный диагноз имеет исключительно важное значение, прежде всего, в плане поиска путей и средств коррекции отклонений в развитии этих детей. Как известно, чем раньше будут выявлены нарушения у таких детей и приняты меры по их коррекции, тем благоприятнее будет протекать их дальнейшее развитие. Особенно успешно проходит реабилитация и коррекция детей в дошкольном возрасте.

Предметом нашего исследования явились особенности развития психической сферы детей дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза в условиях коррекционного учреждения закрытого типа.

Целью исследования был анализ особенностей психического развития данной категории детей, на момент их поступления в коррекционное учреждение в младшем дошкольном возрасте и по его окончанию в старшем дошкольном возрасте.

Объектом исследования были 170 детей дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза, проживающие в условиях специального коррекционного дошкольного детского дома. Использовались следующие **методы**: изучение медицинской и психолого-педагогической документации, проективный метод, тестирование, наблюдение, опрос. Был исследован уровень сенсорного развития и познавательной сферы детей (устойчивость, распределение и переключение внимания; зрительная и слуховая память; основной тип мышления и сформированность мыслительных операций); уровень развития эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы (собственный авторский метод); изучение тревожности (авторы: Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен; методика подготовлена к публикации В.М. Астаповым), методика «Эмоциональные лица» (автор: Н.Я. Семаго); уровень сформированности игровых навыков (автор: Д.Б. Эльконин). При обработке и анализе данных применялись адекватные методы математической статистики (корреляция тау-В Кендалла, дисперсионный анализ, факторный анализ).

Первичное обследование детей проводилось на момент их поступления в дошкольное коррекционное учреждение в возрасте 4 лет. Вторичное обследование детей проводилось перед их выпуском из данного учреждения в возрасте 7 лет. Настоящее исследование проводилось в период с 2005 по 2010 гг.

Следует подчеркнуть, что изучение особенностей развития дошкольников существенно отличается от исследования психики взрослых людей, как по применяемым методам, так и по способу проведения работы. Главным принципом, которого придерживаются авторы диагностических методик, является принцип изучения естественного поведения ребенка, что предусматривает минимальное вмешательство экспериментатора в привычные, повседневные формы поведения детей. Для реализации этого принципа используются разнообразные способы побуждения ребенка к игре и к познавательной деятельности, в процессе которой проявляются разные возрастные и индивидуальные психические особенности развития детей.

Поскольку многие дети данной категории уже овладевают речью, реагируют на личность экспериментатора, то становится возможным общение с ребенком, в ходе которого проводится диагностика развития. Однако речь этих детей еще находится в стадии становления, что ограничивает возможности применения вербальных тестов. Поэтому мы отдавали предпочтение также и невербальным методикам.

При проведении диагностики психического развития дошкольников и оценки ее результатов мы делали большой акцент на особенностях личностного развития данной категории детей. Прежде всего, мы мотивировали детей, вызывали у них интерес к заданиям, включая в них игровые моменты.

В процессе нашей работы каждый компонент психической сферы был разделен на 4 уровня развития:

4 уровень – возрастная норма; 3 уровень – легкое отставание от возрастной нормы; 2 уровень – умеренное отставание от возрастной нормы; 1 уровень – значительное отставание от возрастной нормы.

Таким образом, каждая проведенная нами методика выявляла определенный уровень развития соответствующего исследуемого компонента психической сферы.

Уровень речевого развития детей определялся заключением логопеда:

4 уровень – развитие речи приближено к норме, с незначительными нарушениями звукопроизношения, фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя;

3 уровень – системное недоразвитие речи III уровня;

2 уровень – системное недоразвитие речи II уровня;

1 уровень – системное недоразвитие речи I уровня.

Результаты. При поступлении детей в учреждение в возрасте 4 лет средний показатель развития эмоционально-волевой сферы у них находился на более низком уровне, по

сравнению со средними показателями других психических компонентов, что сохранялось вплоть до выписки из коррекционного учреждения, несмотря на проводимые мероприятия. Можно констатировать, что эмоционально-волевая сфера является наиболее сложно корригируемым компонентом всего психического развития детей и имеет наиболее низкий уровень развития в сравнении с другими исследуемыми нами психическими сферами. При обследовании познавательной сферы детей мы видим, что ее средние показатели находятся на более высоком уровне развития по сравнению с другими компонентами психики детей. Такую же картину мы можем наблюдать и при выписке детей из коррекционного учреждения: среди всех психических компонентов познавательная сфера также имеет наиболее высокий уровень развития.

Наибольшую динамику в своем развитии после пребывания детей в коррекционном учреждении, дает мотивационно-потребностная сфера. В целом наблюдается примерно одинаковая динамика в развитии познавательной, эмоционально-волевой и речевой сферы (рис. 1, табл. 1).

Корреляционный анализ полученных данных позволил нам увидеть степень взаимодействия компонентов психической сферы детей, а также увидеть, насколько изменения в развитии одной сферы приводят к изменению в развитии другой. Самый высокий коэффициент корреляции наблюдался между эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферой детей, при этом он практически не зависел от уровня развития познавательной сферы ($r = 0,86, p < 0,001$). Познавательная сфера имеет достаточно высокий коэффициент корреляции со всеми исследуемыми сферами психического развития, но более всего с мотивационно-потребностным компонентом ($r = 0,81, p < 0,001$). Уровень развития познавательной сферы особенно сильно влияет на уровень корреляции между речевой и мотивационно-потребностной, а также между эмоционально-волевой и речевой сферой ($r = 0,79, p < 0,001$). Анализ речевой сферы также показал высокий коэффициент корреляции со всеми исследуемыми компонентами психического развития детей в этом возрасте, при этом отмечается наиболее высокий уровень корреляции между речевым развитием и познавательной сферой ($r = 0,75, p < 0,001$).

Корреляционный анализ между исследованными компонентами психической деятельности данных детей при выписке, в возрасте 7 лет, показал, что так же как и при первичном обследовании, наиболее высокий коэффициент корреляции наблюдается между эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферой детей и он также мало зависит от уровня развития познавательной сферы ($r = 0,91, p < 0,001$), а наименьший коэффициент корреляции отмечается между эмоционально-волевой сферой и речевым развитием детей ($r = 0,73, p < 0,001$).

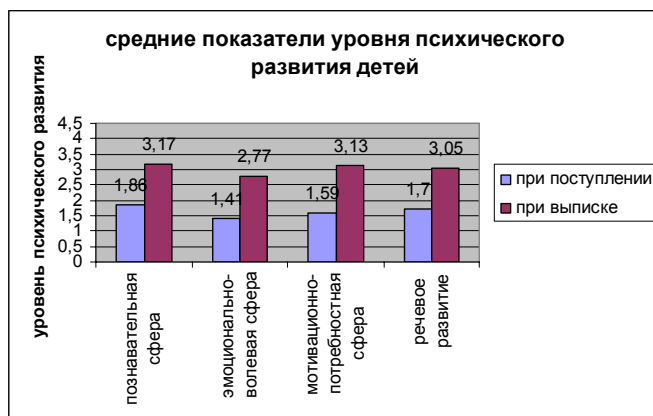


Рис. 1. Показатели уровня психического развития детей при поступлении в коррекционное учреждение и после проводимых мероприятий при выписке

Таблица 1
Сравнение показателей уровней развития компонентов психической сферы

Компоненты психической сферы	Средние значения показателей уровня психического развития обследуемых детей (в баллах)		Средние показатели динамики психического развития детей (в баллах)
	При поступлении	При выписке	
Познавательная сфера	1,86	3,17	1,31
Эмоционально-волевая сфера	1,41	2,77	1,36
Мотивационно-потребностная сфера	1,59	3,13	1,54
Речевое развитие	1,70	3,05	1,35

Уровень развития эмоционально-волевой сферы практически не влияет на высокий уровень корреляции между речью и познавательными процессами. Познавательная сфера высоко коррелирует со всеми компонентами психического развития, но в большей степени с мотивационно-потребностной и речевой сферой. Эмоционально-волевая сфера в большей степени коррелирует с познавательной и мотивационно-потребностной сферой, в наименьшей степени – с речевым развитием. Речевое же развитие имеет высокую корреляцию с познавательной сферой и в меньшей степени коррелирует с эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферами. Результаты изучения сравнительной динамики разных сфер психического развития в процессе коррекционной работы с детьми приведены в таблице 2.

Таблица 2
Динамика уровня психического развития (в %)

Сферы психического развития	Уровень развития	При поступлении	При выписке
Познавательная сфера	Возрастная норма	0%	32%
	Легкое отставание	13%	55%
	Умеренное отставание	53%	13%
	Значительное отставание	34%	0%
Эмоционально-волевая сфера	Возрастная норма	0%	11%
	Легкое отставание	6%	55%
	Умеренное отставание	29%	34%
	Значительное отставание	65%	0%
Мотивационно-потребностная сфера	Возрастная норма	0%	24%
	Легкое отставание	8%	67%
	Умеренное отставание	42%	9%
	Значительное отставание	50%	0%

Речевое развитие	Возрастная норма	0%	21%
	Легкое отставание	11%	65%
	Умеренное отставание	47%	14%
	Значительное отставание	42%	0%

Сравнивая результаты полученных данных при первичном и вторичном обследовании, можно заметить, что в младшем дошкольном возрасте отмечается большая взаимосвязь между компонентами психического развития детей по сравнению со старшим дошкольным возрастом. В старшем дошкольном возрасте эмоционально-волевая и мотивационно-потребностная сферы уже в меньшей степени влияют на уровень развития речевой сферы. При этом, так же как и в младшем дошкольном возрасте, у старших дошкольников отмечается высокий коэффициент корреляции между уровнем развития познавательной сферы и речью.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие **выводы** об особенностях психического детей-сирот дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза:

1. Чем меньше возраст ребенка, тем больше нарушения одних компонентов его психической сферы влияют на уро-

вень развитие других. Ранняя психокоррекция способствует более благоприятному течению их развития.

2. Наиболее страдающим компонентом психического развития детей-сирот дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза является эмоционально-волевая сфера, нарушения которой обуславливаются не только органическими поражениями, но и факторами различных видов деприваций, которым подвергаются эти дети.

3. Развитие эмоционально-волевой сферы детей-сирот с ЗПР церебрально-органического генеза наиболее тесно связано с развитием мотивационно-потребностной сферы. Таким образом, для коррекции нарушений эмоционально-волевого компонента необходимо в первую очередь изменить мотивации и потребности такого ребенка.

4. Мотивационно-потребностная сфера является основным звеном, которое непосредственно или опосредованно влияет на развитие всех компонентов психической сферы детей, проживающих в учреждениях закрытого типа.

5. К старшему дошкольному возрасту нарушения развития речи детей-сирот с ЗПР церебрально-органического генеза больше обусловлены развитием познавательной сферы, чем другими психическими компонентами (эмоционально-волевой или мотивационно-потребностной сферой). Ранняя коррекция познавательной сферы этих детей положительно воздействует на их речевое развитие и предупреждает дальнейшие проблемы с адаптацией к школе.

Библиографический список

1. Дети социального риска и их воспитание / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб, 2003.
2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей сирот: социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Козаковой. – СПб., 2000.
3. Лангмейер, И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага: Авиценум, 1984.
4. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005.
5. Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот / Л.М. Шипицына. – СПб.:Изд-во СПб ун-та, 2005.

Статья поступила в редакцию 18.10.10

УДК 376

С.С. Белов, М.Г. Чухрова, Т.Г. Орлова, А.С. Шамикаева, НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ОРИЕНТИРОВАНИЕ И МОБИЛЬНОСТЬ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КАК ОСНОВА ИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

В статье представлена программа и обоснованы основные принципы тренировки мобильного ориентирования незрячих лиц.

Ключевые слова: слепота, мобильное ориентирование незрячих.

Социальная адаптация – это процесс эффективного взаимодействия с социальной средой, который сопровождается удовлетворением основных социогенных потребностей человека, и проявляется в переживании состояния самоутверждения. Органический дефект, по мнению Л.С. Выготского, нарушая социальные отношения, изменяя социальный статус инвалида, провоцирует возникновение у слепого ряда специфических социальных установок (например, установки на избегание зрячих, иждивенческих настроений и т. п.) [1]. Опосредствованное влияние дефекта на психическое развитие, обусловленное изменением отношений индивида с окружающей предметной и социальной средой, объясняется не только всеобщей закономерностью зависимости атропо-и онтогенетического развития психики от социальных факторов, но и тем, что для слепых отсутствие зрения само по себе не является фактом психологическим. Психологическим фактом слепота становится только тогда, когда человек вступает в общение с отличающимися от него здоровыми людьми [2].

Для человека адаптация к социальной среде заключается в умении удовлетворить ряд специфических социально обусловленных потребностей, которые имеют для человека мотивационное значение. При рассогласовании в системе потребностей, согласно исследованиям Ф. Б. Березина, когда блокируется одна из конкурирующих потребностей (интрапсихический конфликт) значительно возрастает фрустрационная напряженность. Это является предпосылкой нарушения адаптации [3]. А.Г. Литвак отмечал влияние изменений, возникающих в динамике потребностей (например, недоразвитие перцептивных потребностей), связанных с затруднениями их удовлетворения в связи с полной или частичной утратой зрения [3]. Глубокие нарушения зрения или его отсутствие, как писал А.Г. Литвак, затрудняют или делают невозможным удовлетворения ряда насущных потребностей, что, в свою очередь ведет к эмоциональному напряжению и проявляется состоянием фрустрации.

Роль зрения в отражении человеком окружающего мира исключительно велика. Человек в процессе филогенеза сфор-

мировался как «существо оптическое» (С.Л. Рубинштейн). Психическая деятельность – это деятельность по сути своей отражательная. В ходе антропогенеза у человека сформировалась сложная система анализаторов, которая обеспечивает поступление жизненно важной информации из внешнего мира. В этой системе на первый план выступают зрительная, слуховая, тактильно-кинестетическая системы. Они лежат в основе так называемых гностических, то есть имеющих наибольшую познавательную ценность, ощущений и восприятий. При этом следует иметь в виду, что в данном комплексе анализаторов ведущая роль в процессе чувственного отражения принадлежит зрению [1].

Нарушения деятельности зрительного анализатора приводят к перестройке у слепых взаимоотношений анализаторов, образованию новых внутри- или межанализаторных связей, полному доминированию других, нежели у зрячих, анализаторных систем. Абсолютное доминирование слуха или осязания у незрячих приводит не только к перестройке межанализаторных связей, но и к образованию нового, иного по сравнению с нормой ядра сенсорной организации. В процессе деятельности у слепых складывается тактильно-кинестетически-слуховое ядро сенсорной организации. Аналогичным образом в оптико-вестибулярной установке происходит замена зрительного компонента двигательным [1].

Особенностью зрительного восприятия является то, что оно всегда осуществляется во взаимодействии с другими видами чувствительности, развитие которых позволяет в существенной степени компенсировать слепоту. В частности, предлагаемая программа ориентирования и мобильности для слепых позволяет активировать и развивать сложные динамические системы связей, являющиеся чувственной основой всей психической деятельности и ориентации человека в пространстве.

Программа предназначена для реализации в центрах реабилитации инвалидов по зрению и может быть использована в практике работы инструкторов по мобильному ориентированию и психологов-дефектологов. Программа рассчитана не менее, чем на 10 месяцев занятий с инструктором с интенсивностью полтора часовых занятий 2 раза в неделю, при самостоятельном выполнении домашних заданий.

При работе с людьми, потерявшими зрение до 7-ми лет, прежде чем переходить к ориентированию и мобильности, необходимо сформировать образы и представления об окружающем мире, понятия о форме, величине, объеме и расстоянии. Незрячий человек чувствует расстояние при помощи сохранных анализаторов (кожно-кинестетического и слухового), поэтому развитие кожно-кинестетического анализатора – это очень важное условие для обучения мобильности. Также необходимо проведение психологических тренингов, которые должны проходить предварительно перед занятиями в открытом пространстве.

Ориентируясь на теорию Сверлова, мы предлагаем, чтобы мобильное ориентирование проходило по следующим этапам:

1. Ориентирование в предметно-познавательном пространстве.
2. Ориентирование в замкнутом пространстве с перемещением тела.
3. Подготовка к ориентированию в открытом пространстве.
4. Ориентирование в открытом пространстве [2].
5. Ориентирование в социо-культурном пространстве (данный этап отсутствует в теориях Сверлова и Наумова). Особенно важно при ориентировании в условиях мегаполиса.

Целью данного тренинга является научение незрячего человека элементарным навыкам ориентирования и мобильности – научить человека, потерявшего зрение, перемещаться по городу или в той местности, где он живет. Это необходимо, во-первых, потому что у родственников и окружающих не всегда имеется возможность систематически оказывать такую

помощь. Во-вторых, это необходимо для расширения его возможностей, появления чувства самостоятельности и уверенности в себе, чтобы при необходимости человек в любое время, благодаря приобретенным навыкам ориентирования, смог добраться до нужного места (магазин, остановка транспорта, поликлиника, аптека, библиотека и другие места социальной значимости). Любая реабилитация начинается с мобильности в замкнутом и в открытом пространстве. Для реализации любых видов деятельности необходимо добраться до места назначения. Например, для получения образования необходимо регулярно добираться до учебного заведения. При переходе на профессиональный уровень нужно владеть элементарными навыками ориентирования и мобильности, чтобы у руководства и коллег не возникало сомнений в том, что незрячий человек будет справляться с поставленными задачами. Таким образом, ориентирование и мобильность являются важной составляющей всей реабилитации и интеграции незрячего в общество.

При потере зрения человек перестает видеть любую опору, а предметы перестают быть стимулами. Чувствовать опору в ориентировании – это главный психологический компонент. Если человек теряет опору, у него возникает дискомфорт. Для того чтобы почувствовать опору, незрячий человек использует возможности руки и ноги, то есть кинестетическое чувство. Дополнительным средством ощупывания дороги является трость, которая также оказывает влияние на организм и выводит из состояния дискомфорта.

Использование данной программы предполагает учет следующих особенностей дефекта: возраст потери зрения и глубина дефекта.

Задачи, которые ставятся в процессе обучения:

- 1) Сформировать пространственные представления для выбора направления.
- 2) Активизировать сохранные органы чувств.
- 3) Научить пользоваться тростью.
- 4) Обучить способам определения своего местонахождения в данном пространстве.
- 5) Отработать умение идти к заданной цели.
- 6) Научиться обращаться к прохожим для уточнения маршрута.

Первый этап: активизация сохранных органов чувств.

1) Тренировка слухового восприятия. Цель: распознавание с помощью слуха расстояния, местоположения объектов, направление движения объектов.

2) Тренировка осязания. Цель: распознавание формы, величины, объема предметов и объектов.

Второй этап: инструментальное осязание (работа с тростью).

Третий этап: формирование пространственных представлений с помощью работы с рельефно-графической картой.

Сама тактика ориентирования и мобильности состоит из трех этапов:

1. Определение своего местонахождения.
2. Выбор направления.
3. Движение к цели.

Кроме того, к тактике ориентирования и мобильности относится умение обращаться к прохожим за помощью.

Пространство, в котором ориентируется слепой человек, делится на два вида. 1) Замкнутое пространство. Пространство, замкнутое стенами, и туда не проникает звук окружающей внешней среды. Человеку доступно только то, что происходит внутри этого пространства. Также и человек не может выйти за пределы этого пространства. Только, если мы открыли окна, двери, в этом случае проникает всё, что происходит в окружающей среде. Сюда же относятся коридоры, вестибулы, холлы, этажи, то, что находится внутри здания – это пространство замкнуто. 2) Открытое пространство. Здесь нет границ, все природные явления распространяются беспрепятственно и влияют на человека и на окружающую среду. Напри-

мер, ветер может уносить звуки, дождь все глушит вокруг, а выпавший снег, мягкий и пушистый, он поглощает звук. Это все создает проблему в ориентировании. Звук, на который ориентируется незрячий, распространяется беспрепятственно, далеко, отражаясь от зданий, искажается. Например, в городе, звук от проезжающих машин, отражается от зданий, и, кажется, что машины едут и со стороны здания. Если звук идет издалека, на пути врезаясь в предметы, он преломляется. Например, в лесостепной полосе вдали от трассы, которая излучает звук от машины, человеку будет казаться, что звук идет с другой стороны, от отражающих предметов. Необходимо научить различать особенности распространения звуков в открытом и закрытом пространстве, а также при изменениях в том или ином пространстве, например, отметить, что когда выпадает снег, меняется рельефная местность, и звук в ней распространяется по-другому.

В закрытом пространстве пошагово изучаются три разновидности: комната, коридор, этажи здания. В открытом пространстве, которое открыто для природных явлений, звук распространяется иначе, нежели в закрытом пространстве. Звук, на который ориентируется слепой, распространяется, свободно отражаясь от зданий и искажаясь, этот искаженный звук незрячий должен распознать, разобраться в обстановке. На улице незрячий человек может столкнуться с прохожими, с

проезжающими машинами. На этом этапе несколько рабочих шагов, в качестве примера мы рассмотрим два.

1) Вокруг здания. Цель: волевое удержание заданного маршрута.

2) Переход к другому зданию. Цель: снятие эмоционального напряжения и страха при отрыве от здания, умение перейти к другому зданию.

3) Переход улиц. Цель: умение перейти через дорогу самостоятельно.

4) Ориентирование в социальных объектах. Цель: формирование умения добраться до остановки, ориентироваться в магазине, в транспорте, в поликлинике, в больницах и т.д.

5) Изучение маршрутов, связанных с профессиональной реабилитацией.

6) Самостоятельное изучение необходимых маршрутов.

Технология формирования мобильного ориентирования у незрячих лиц, потерявших зрение в возрасте после 7-ми лет, включает в себя описание большинства возможных ситуаций, которые подстерегают человека в большом городе. Применение вышеперечисленных приемов облегчит адаптацию незрячего человека в пространстве, а значит и в социуме. Кроме того, предлагаемые тренировки позволяют существенно расширить сознание незрячего человека, научить и подвигнуть его к самосовершенствованию, к поиску самостоятельных путей адаптации в обществе.

Библиографический список

1. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998.
2. Сверлов, В.С. Пространственная ориентировка слепых: пособие для учителей и воспитателей школ слепых. – М.: Учпедгиз, 1951.
3. Наумов, М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: учебное пособие. – М.: ВОС, 1982.

Статья поступила в редакцию 18.10.10

УДК 376

Я.А. Кардаш, доц. НГПУ, г. Новосибирск; М.Г. Чухрова, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В КЛАССАХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье поднимается вопрос о необходимости формирования у студентов-педагогов определенных личностных качеств, обеспечивающих способность оказанию психокоррекционной помощи детям, испытывающим трудности в усвоении учебного материала. Тем самым могут быть преодолены проблемы и кризисы профессионального развития личности самих студентов.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, развитие личности студентов-педагогов.

В последние десятилетия в общеобразовательных школах России происходит становление педагогической системы коррекционного обучения детей, испытывающих трудности в усвоении учебного материала, в адаптации к школе и социальному окружению. По оценкам исследователей И.В. Дубровиной, В.И. Лубовского, У.В. Ульяновой, Г.Ф. Кумариной, С.Г. Шевченко количество учащихся, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, достигло более 30%, количество здоровых детей – 10%, а 4,5% от всех детей данного возраста относится к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и развития. Увеличивается количество детей с пограничными и сочетанными нарушениями развития, которых нельзя однозначно отнести ни к одному из традиционно выделяемых типов дизонтогенеза. Напряженный режим школьной жизни приводит к резкому ухудшению соматического и психоневрологического здоровья ослабленного школьника, возникают дезадаптационные проблемы, осложняющие развитие и социализацию детей [1; 2]. Вполне очевидно, что успешное функционирование общеобразовательной школы становится немыслимым без квалифицированной коррекционной работы.

В обобщенном виде разные аспекты подготовки учителя начальных классов представлены в многочисленных учебниках и учебных пособиях, в числе авторов и редакторов которых выступают известные ученые Н.В.Александрова, А.М. Арсеньева, К.И. Васильева, А.А. Вербицкого, Н.И. Вьюновой, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Е. Дмитриев, И.К. Журавлев, Н.Г. Казанский, Н.В. Кузьмина, Т.С. Назарова, А.А. Люблинская, В.А. Сластенина, А.Н. Ходусова, Т.И. Шамовой, Е.Н. Шиянова, А.И. Щербакова и др. Вопрос о значимости формирования у будущих учителей понимания целостной структуры учебной деятельности во взаимосвязи всех компонентов рассматривается в работах А.А. Вербицкого, В.Я. Ляудиса, Ю.В. Сенько и др. Исследования А.И. Умана раскрывают проблему обучения студентов постановке и способам достижения целей в конкретных учебных ситуациях. Общие вопросы организации самостоятельной работы будущих учителей начальных классов, педагогически целесообразного ее сочетания с аудиторными формами, формирования готовности к самообразованию как необходимому условию профессионального саморазвития изучались Г.М. Коджаспировой, П.И. Пидкасистым, И.В. Усачевой и многими другими авторами [3; 4].

Проблемам подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья посвящен ряд работ (Л.В. Блинов, Л.С. Волкова, А.М. Гамаюнова, Г.Ю. Козловская, Р.И. Лалаева, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, О.С. Орлова, Л.Ф. Сербина, С.М. Соколова, Н.А. Строгова, А.Б. Серых, Т.Б. Филичева и другие) [5].

В то же время, проблема коррекционно-педагогической подготовки студентов педагогических вузов к работе с младшими школьниками в классах КРО не нашла своего должного выражения в этих исследованиях, по-прежнему не раскрыты дидактические основы их подготовки, не разработана ее теоретическая модель, не определены программно-целевые и процессуальные компоненты этой подготовки.

В ходе исследования мы обратили внимание на явное противоречие между острой потребностью массовых общеобразовательных школ в педагогах, способных эффективно организовать дифференцированные технологии коррекционно-развивающего обучения младших школьников, обеспечить охрану их соматического и психического здоровья, получение полноценного образования и развития и недостаточной разработанностью вопросов подготовки студентов к этому виду деятельности.

Серьезность проблемы является бесспорным основанием для усиления психокоррекционного направления на факультетах общего начального и дошкольного образования. Решение этой проблемы связано с подготовкой педагогов, которые могли бы не только проводить диагностическую работу, но и владеть психокоррекционными технологиями для оказания своевременной помощи детям с отклонениями в развитии, методами психолого-педагогической диагностики и организации консультативно-диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми риска.

В последнее время специальная (коррекционная) педагогика выходит на новый качественный уровень, а именно: расширяется область образовательных услуг, видоизменяются формы оказания помощи семьям, имеющим детей с проблемами здоровья и т.д., однако их успешность также во многом зависит от умений взаимодействия с особым ребенком и его близкими. Решение важных проблем требует всесторонней и многоплановой подготовки будущих педагогов-учителей, владеющих комплексными знаниями и умениями, способных оказывать квалифицированную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья, готовить их к полноценной жизни в социуме. Знание основ специальной педагогики поможет будущему педагогу видеть и понимать проблемы детей с ограниченными возможностями, квалифицированно содействовать решению этих проблем совместно со специалистами – психологами, педагогами, медиками, социальными педагогами.

Профессиональная готовность к деятельности учителя, в области специального образования, определяется как сложное интегративное образование, включающее в себя следующие компоненты:

1) научно-теоретический компонент готовности: знание ведущих теорий, основных категорий и понятий педагогики и психологии; знание теоретических основ специальной педагогики; знание основ психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. При этом могут возникнуть трудности в связи с освоением и использованием имеющихся знаний.

2) практический компонент готовности: совокупность последовательно развертывающихся действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение конкретных задач на каждом этапе психокоррекционной работы с детьми – практические умения осуществления психокоррекционной работы; овладение конкретными психокоррекционными методами, приемами, средствами. При формировании практических умений могут возникнуть препятствия, блоки-

рующие актуализацию формирующихся умений, которые не дают возможность отрабатывать предметные действия для их усвоения и дальнейшего осуществления.

Знания будущих педагогов не могут быть глубокими и прочными на основе одних теоретических занятий. Применение знаний – процесс их интенсивной проверки, уточнения, более глубокого усвоения, превращения в инструмент решения практических задач. Практика – неперенное звено качественного усвоения знаний. Всегда следует учитывать, что овладение сложной системой знаний связано с развитием профессионального типа мышления у студентов-выпускников. В этой связи, особую значимость приобретает подготовка педагога к социально-адаптационной и реабилитационной деятельности, целью которой является создание необходимых социально-педагогических условий для наиболее полной социальной адаптации и интеграции детей с проблемами в развитии. Цель практической подготовки студента состоит в том, чтобы сформировать у студентов системное видение проблем теории и практики воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции детей с проблемами в развитии, существующих и взаимодействующих друг с другом в едином социообразовательном пространстве.

Как показывает практика, содержание обучения будущих учителей включает в себя достаточно фундаментальную психолого-педагогическую подготовку. Однако солидная теоретическая основа данного процесса сочетается лишь с фрагментарной практикой (как в классах КРО общеобразовательных учреждений, так и в специализированных коррекционных учреждениях), которая к тому же редко выходит за рамки профессиональной деятельности. При этом не принимается во внимание то, что специфика профессиональной деятельности раскрывается в свойственной ей терминологии, специфических способах действия и поведения, своеобразном характере деятельности участников психокоррекционного процесса. В результате возникает практическая неготовность выпускников к указанной профессиональной деятельности во всей ее полноте и завершенности.

Правоммерно возникает вопрос о формировании у студентов данной специальности личностной готовности, при которой акцент делается на формирование определенных личностных качеств, что предполагает прохождение собственной подготовки, которая включала бы в себя все технологии, применяемые в отношении самих детей.

Таким образом, профессиональная готовность к деятельности учителя в области специального образования, кроме научно-теоретического и практического компонента, должна включать также и личностный компонент, для формирования которого необходимы специально разработанные тренинги личностного роста. Обучающее воздействие тренингов наиболее эффективно при использовании многообразных факторов, усиливающих мотивацию обучаемого, облегчающих акцептацию целей и методов специальной психологии, акцент в которых делается на тренировку терпения, альтруизма, способности при оказании психокоррекционной помощи идти «не от себя, а от ребенка и его проблем». Особое внимание должно уделяться студентам, имеющим значительные нарушения во взаимоотношениях с людьми, фобические расстройства или конфликты с окружающими, неприятие лиц с ограниченными возможностями здоровья. Участники тренинговой группы могут посредством не только дидактических занятий, но и собственного опыта, эмоций и рефлексий познакомиться со спецификой коррекционной работы, получить представление о собственных стилях межличностного общения, познать собственное поведение, затрудняющее понимание своего пациента, что имеет важное значение для данной профессии. Тем самым могут быть преодолены проблемы и кризисы профессионального развития личности самих студентов.

1. Белявский, Б.В. О подготовке педагогических кадров по вопросам коррекционно-развивающего обучения // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. – М, 1996. – Ч. 1.
2. Инструктивно-методическое письмо о работе классов КРО // Нач. шк. – 1997. – М10.
3. Тарасова, А.П. О проблеме подготовки учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении // Проблемы подготовки специалистов по коррекционной педагогике и специальной психологии: сб. науч. статей. – Курск: КГПУ, 1998. – Ч. 1.
4. Чернышев, А.С. Концептуальные основы непрерывной психологической подготовки будущих учителей // Многоуровневая подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы. – Курск, 1993.
5. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования. – СПб., 1998.

Статья поступила в редакцию 18.10.10

УДК 376

И.Ю. Белкова, асп. СНИ, г. Новосибирск; М.Г. Чухрова, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

В статье анализируются стратегические принципы и педагогические условия формирования здорового образа жизни студенческой молодежи.

Ключевые слова: образовательный процесс, здоровый образ жизни, педагогические технологии.

Россия к концу второго тысячелетия прошла стадию индустриального общества и вступает в постиндустриальное, информационное общество, где на первое место выдвигается человеческий фактор. При этом современный образовательный уровень, условия труда и все возрастающая напряженность умственной деятельности требуют от специалиста не только соответствующей квалификации, высокого образовательного и культурного уровня, но и крепкого здоровья, хорошей физической и функциональной подготовленности, высоких моральных и волевых качеств.

Состояние здоровья молодежи является важнейшим фактором здоровья потенциала нации, поэтому сохранение и развитие здоровья студентов и формирование у них здорового образа жизни (ЗОЖ) сегодня имеет приоритетное значение, о чем свидетельствует реализуемый Правительством РФ национальный проект «Здоровье». На необходимость формирования потребности в здоровом образе жизни студенческой молодежи нацеливает «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Неслучайно в последнее время повышается роль высшей школы как социального института, формирующего не только компетентного специалиста, но и полноценную, здоровую личность с такими сформированными качествами и свойствами личности как социальная активность, ориентация на здоровый образ жизни, эстетические идеалы и этические нормы жизни.

Студенты – это социальный слой населения, который можно отнести к группе повышенного риска, так как на непростые возрастные проблемы студентов (адаптацию к физиологическим и анатомическим изменениям, связанных с процессами созревания: высокая психоэмоциональная и умственная нагрузка, приспособления к новым условиям проживания и обучения; формирование межличностных взаимоотношений вне семьи) накладывается негативное влияние кризиса практически всех основных сфер общества и государства [1]. Как показывают исследования, образовательный процесс в ВУЗе не благоприятствует здоровому образу жизни. У студентов ВУЗов 17-25 лет в городе в 60% случаев наблюдается низкая физическая активность, в то время как самооценка физической активности существенно превышает реальную. При этом студенты с низкой физической активностью достоверно чаще потребляют психоактивные препараты (алкоголь, табак, наркотики) [2].

Из многих констатируемых недостатков, определяющих причинно-следственные связи состояния низкого уровня культуры здорового образа жизни учащейся молодежи выделяются следующие:

- недостаточное внимание в педагогической деятельности преподавателей физической культуры уделяется передаче опыта, теоретических и методических знаний, обучению учащихся практическим умениям и навыками самостоятельного использования средств физической культуры, формированию у них устойчивых интересов, мотиваций, потребностей, установок на ценности физического самосовершенства;

- отсутствие межпредметных связей решения проблемы формирования здорового образа жизни учащихся, в силу того, что пока еще не получила должного отражения в подготовке педагогических кадров валеологическая культура учителя;

- отсутствие учебников для массового использования по основам теории физической культуры и методики физического самовоспитания, основам здорового образа жизни, рассматривающих эту проблему как многогранную, многофакторную и многофункциональную;

- отсутствие фундаментальных социальных и педагогических технологий формирования культуры здорового образа жизни личности и государственной системы внедрения инноваций [3].

Это ведёт к значительному усилению возрастного ухудшения адаптации студентов, следствием чего являются серьёзные медицинские и социально – психологические проблемы, возникающие в той или иной форме у студентов. Так, по данным анкетирования, проведённого в Новосибирском государственном университете экономики и управления (НГУЭУ), уровень факторов риска среди студентов достаточно высок: распространённость курения составляет 43%, алкогольные напитки употребляют более 60%, число студентов, проявляющих активную физическую деятельность – не более 25%. В тоже время, большинство студентов считает, что за своё здоровье отвечают они сами, готовы и хотят получать информацию по формированию здорового образа жизни.

В трудах, посвященных различным аспектам названной проблемы, наметилась тенденция к переосмыслению способов ее решения, отражающая смещение акцента из сферы медицины в педагогику. Педагогами обсуждаются пути и условия формирования ЗОЖ учащейся молодежи, ведется поиск стратегических ориентиров его достижения (Н.П. Абаскалова, Р.И. Айзман, Э.Н. Вайнер, Г.К. Зайцев, Э.М. Казин, Л.Д. Козлова, Т. Кружилина, Г.И. Семикин, А.Т. Смирнов, Л.Г. Татарникова, З.И. Чуканова и др.). Современные исследователи отмечают, что попытки реанимировать физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую деятельность в вузе старыми организационными формами, как правило, не дают желаемых результатов. Широкое использование в образовательном процессе таких форм, как консультации, спецкурсы, лекции, по-

вышение квалификации, дополнительное образование, ориентирующих студента на ЗОЖ, практически не осуществляется. Н.П. Абаскалова, Г.С. Никифоров, Т.И. Прокопенко, А.М. Столяренко и другие предлагают создавать такие программы и технологические модели формирования ЗОЖ, которые существенно изменили бы проблемную ситуацию, отношение студента к своему образу жизни. В документах об образовании особое внимание уделяется проблемам здоровья и ЗОЖ учащейся молодежи. Высшая школа включается в решение проблемы формирования ЗОЖ студентов посредством обновления соответствующих педагогических форм, методов и средств.

Корректировать существующий образ жизни, формировать ЗОЖ студента возможно посредством формирования педагогической стратегии его ориентирования на ЗОЖ. Данная стратегия как деятельностно-целевая компонента педагогического обеспечения предусматривает наличие цели, педагогических условий, методов, приемов и средств достижения, этапов и предполагает осуществление определенных педагогических действий, способствующих пониманию студентом значимости деятельности, направленной на самосохранение и самореализацию в различных областях, осознанию ценности ЗОЖ, обогащению опыта здоровьесберегающей деятельности. Ориентирование студента на ЗОЖ как педагогическую стратегию можно включать в педагогическое обеспечение образовательного процесса вуза, который должен быть пронизан идеями формирования у студента норм и правил ЗОЖ [4].

Из многообразия педагогических стратегий, предложенных доктором педагогических наук, профессором В.В. Игнатовой, наиболее подходящей считаем стратегию ориентирования [3, 4]. Данная стратегия адекватна реальной ситуации развития личности студента, не противоречит основным образовательным потребностям студента, затрагивает основные сферы личности (познавательную, эмоционально-мотивационную, деятельностную) и предполагает комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на достижение какой-либо цели, определенный результат.

Посредством данной стратегии развертываются основные педагогические способы ориентирования: знакомить, обращать внимание, направлять, помогать, поддерживать, содействовать, активизировать, способствовать адекватному оцениванию. Кроме того, ориентирование как стратегия отличается ценностно-смысловым содержанием. В результате реализации этой стратегии происходит осознанный выбор ценностных ориентаций, направления становления личности, самореализации в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни. Таким образом, особенности студенческого возраста и сущностные характеристики педагогической стратегии ориентирования позволяют рассматривать эту стратегию в контексте ЗОЖ и включать студента как субъекта в здоровьесберегающую деятельность [3].

Педагогическая стратегия ориентирования студента на ЗОЖ включает в себя действия педагога ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленные на информирование студента о ЗОЖ, адекватное оценивание своего образа жизни, актуализацию эмоционально-ценностного отношения, активизацию здоровьесберегающей деятельности, обогащение опыта ЗОЖ. Она предполагает овладение личностью определенными способами здоровьесберегающей деятельности, приобретение и развитие необходимых качеств, способствующих организации и ведению ЗОЖ. Генеральная цель стратегии ориентирования студента на ЗОЖ обусловлена реальностью современного периода развития общества и определяется нами как развитие и становление социально адаптированной, здоровой личности, способной к активной преобразующей деятельности.

Практические задачи достижения цели данной стратегии осуществляются последовательно на каждом этапе ориентирования студента на ЗОЖ: этапах ознакомления, актуализа-

ции, обогащения. Каждый этап стратегии включает: решение педагогом определенных задач, осуществление педагогических действий, использование соответствующих форм и методов, а также результат, проявленный в деятельности студента.

Реализация эффективной стратегии формирования здорового образа жизни студентов возможна только при создании определенных педагогических условий. О необходимости создания педагогических условий при реализации воспитательных технологий писали И.Ф. Исаев, С.В. Кульневич, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и другие ученые. Условия учитываются или создаются для использования в воспитательных целях и рассматриваются как комплекс предпосылок, организующих педагогическую деятельность. В педагогических исследованиях условия предстают как: обстоятельства, обеспечивающие развитие и становление личности; требования к организации воспитательного процесса; порядок действий; среда, в которой совершается процесс решения педагогических задач; наличие правил и отношений, обеспечивающих реализацию цели педагогического воздействия, и т.д. [5; 6; 7].

Считаем необходимым выделить следующие педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов в условиях университета экономического профиля:

- 1) информирование студента о ЗОЖ (организация информационного обеспечения);
- 2) актуализация его эмоционально-ценностного отношения к ЗОЖ (организация моделирования студентом ЗОЖ);
- 3) обогащение опыта ЗОЖ студента (включение в здоровьесберегающую деятельность).

Реализация первого педагогического условия ориентирования студента на ЗОЖ должна осуществляться в рамках физического образования. Учебная дисциплина "физическая культура" может способствовать информационному ориентированию студента на ЗОЖ за счет: сочетания двух содержательных компонентов – обязательного (базового) и вариативного (для решения частных задач) и активного использования ее вариативного компонента в теоретическом разделе программы; усиления образовательной направленности физической культуры с целью информирования студента о ЗОЖ; использования разнообразных форм и методов, способствующих приобщению студента к ЗОЖ; совершенствования организационно-педагогической деятельности преподавателя.

Учебный материал о ЗОЖ считаем необходимым представить в виде специализированного курса «Основы здорового образа жизни», отражающего теоретическую и практико-ориентированную направленность. Гигиеническое обучение и воспитание студентов, привитие им норм и навыков здорового образа жизни должны носить комплексный и непрерывный характер, пробуждать их к активным и сознательным действиям в настоящем и будущем, быть направленными на:

- улучшение собственного психического и физического состояния;
- отказ в образе жизни от поведения, наносящего вред своему здоровью и здоровью окружающих;
- негативное отношение к неправильному гигиеническому поведению других людей и к ухудшению условий окружающей среды, наносящих ущерб здоровью;
- сознательное участие в охране здоровья и в формировании среды, способствующей здоровью, особенно условий труда и быта;
- адекватное поведение (в случае болезни), направленное на выздоровление;
- практическое овладение здоровьесберегающими технологиями [6].

Использование информационно-пропагандистского механизма способствует:

- повышению у молодых людей интереса к физическому совершенствованию, раскрытию ценности физической культуры;
- популяризации самостоятельных занятий студенческой молодежи с широким использованием природных факторов;

- формированию в массовом сознании молодежи понимания жизненной необходимости физкультурно-спортивных занятий.

Следующим педагогическим условием формирования ЗОЖ является актуализация эмоционально-ценностного отношения студента к ЗОЖ. Актуализация эмоционально-ценностного отношения студента к ЗОЖ представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность по переводу его ценностных валеологических ориентиров (мыслей, взглядов, представлений, убеждений, установок, чувствований, способностей) из потенциального состояния в реальное, и осознанию их значимости в жизнедеятельности человека.

В практическом решении задачи формирования данного условия мы исходим из теоретических положений педагогической аксиологии о сущности ценностного отношения [7]. Ценность получает свое актуальное существование в деятельности, когда субъект, вступая во взаимодействие с объектом, формирует отношение. Ценностным оно становится, когда свойства объекта удовлетворяют потребности субъекта, воздействуют эмоциональную сферу и порождают личностный смысл, формируя внутреннюю позицию личности. Под влиянием реальной жизненной практики, при наличии внутренней активности человека возникает ценностное отношение.

В соответствии с этим был осуществлен выбор таких педагогических методов, приемов и средств, которые способствовали бы формированию у студентов внутренней картины ЗОЖ. Основными компонентами такой картины являются: когнитивный (совокупность знаний, представлений, умозаключений о ЗОЖ) и эмоциональный (чувственная сторона), способствующие осознанию, эмоционально-ценностному принятию и моделированию ЗОЖ как деятельностного ориентира. Методическое обеспечение реализации второго педагогического условия осуществляется нами посредством использования дискуссионных методов организации учебно-познавательной деятельности студента (диалоги, полилоги, дискуссии), способствующих активизации эмоциональной сферы личности, а также моделирования интерактивных методик, самостоятельных, индивидуальных и совместных форм работы, обеспечивающих деятельностный аспект.

Третье педагогическое условие формирования у студента ЗОЖ предусматривает обогащение опыта здоровьесберегаю-

щей деятельности, выбор соответствующих педагогических действий, способов организации деятельности студента. Можно выделить следующие ресурсы по поддержанию ЗОЖ студента в вузе:

1. Административный ресурс (разработка соответствующих программ, планирование здоровьесберегающих мероприятий, пропаганда ЗОЖ, поддержка, финансирование, контроль и др.).

2. Ресурсы учебно-воспитательного процесса (введение спецкурса о ЗОЖ, использование возможностей физкультурного образования, организация физкультурно-оздоровительных мероприятий, культурно-массовые и досуговые формы работы); использование возможностей регламентированного (формы учебных занятий) и нерегламентированного образовательного пространства (различные формы внеучебных занятий) совместной деятельности субъектов образовательного процесса вуза.

3. Медицинское обеспечение (медицинский осмотр студента, диагностика состояния его здоровья, профилактика, медицинское сопровождение и др.) [1].

Педагог информирует студентов о возможностях вуза в данном направлении, участвует с ними в различных мероприятиях, поддерживает их в реализации ЗОЖ. Выбор форм и методов организации деятельности студентов на этапе обогащения соответствующими знаниями включает консультации педагога, участие студентов в физкультурно-оздоровительных, культурно-массовых мероприятиях, досуговых формах работы, что способствует их приобщению к здоровьесберегающей деятельности, обогащению креативно-деятельностного опыта, проявлению активности и самостоятельности в организации собственного ЗОЖ.

Реализация обозначенных выше педагогических условий ориентирования студента на ЗОЖ способствует получению им знаний по теории и практике формирования ЗОЖ, позитивному отношению к созданию собственного ЗОЖ, творческому подходу к реализации здоровой жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Терентьев, Л.А., Долматова, Н.В. Здоровый образ жизни студентов и его формирование [Э/р]. Режим доступа: <http://www.asvomed.ru/php/content.php?id=216>
 2. Чухрова, М.Г. Психосоциальные детерминанты здорового образа жизни и роль образовательного процесса в формировании здоровья молодого поколения / Чухрова, М.Г. [и др.] // Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования» – 2009. – № 3 (15).
 3. Игнатова, В.В. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза / В.В. Игнатова, О.А. Шушерина // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1.
 4. Игнатова, В.В. Педагогические стратегии как предмет системного анализа / В.В. Игнатова, В.С. Нургалеев // Мир человека: Научно-информационное издание. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – Вып. 1.
 5. Красноперова, Н.А. Педагогическое обеспечение формирования здорового образа жизни студента [Э/р]. Режим доступа: <http://www.roman.by/r-88328.html>
 6. Прокопенко, Т.И. Технология формирования культуры здорового образа жизни личности студента в условиях научно-образовательного и консультативно-оздоровительного Центра вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 1999.
 7. Сластенин, В.А., Чижикова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Изд. центр "Академия", 2003.
- Статья поступила в редакцию 18.10.10

УДК 159

А.С. Васильев, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: eugeenv@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНОЕ НАСЫЩЕНИЕ ВООБРАЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

Предлагается новый подход в решении некоторых экзистенциальных проблем: эмоционально-психологическое моделирование. Обосновывается механизм эмоционально-когнитивного насыщения воображения до уровня энергетической мобилизации организма с целью преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта.

Ключевые слова: воображение, внутриличностный конфликт, эмоционально-психологическое моделирование.

Решение любой проблемы всегда предполагает осуществление какой-либо деятельности. Задача психологического изучения деятельности заключается в том, чтобы раскрыть систему ее теоретических начал и объяснить, как в процессе целенаправленной активности происходит преобразование объективного мира в практическом плане. Специфика проблемы преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, ставит нас перед необходимостью выявления причинности индивидуального движения вообще, точнее, его обуславливающий фактор. На этот вопрос психологическая наука не дает конкретного ответа.

В поисках ответа на данный вопрос начнем от обратного, а именно: рассмотрим неспособность субъекта к движению, обусловленную отсутствием индивидуальных желаний и воли в его крайнем проявлении. Данное состояние носит название апатоабулия – состояние большого терминальной фазой шизофрении. Апатоабулический (эмоционально-волевой) дефект – самый распространенный тип дефекта. Он характеризуется эмоциональным оскудением, чувственным притуплением, утратой интереса к окружающему и потребности к общению, безразличием к происходящему вплоть до собственной судьбы, стремлением к самоизоляции [1]. Прежде всего, апатоабулия характеризуется, отсутствием эмоций и, следовательно, мотивации движения. У страдающих данным недугом нет ни желаний, ни воли. При нормальном функционировании организма, но при отсутствии эмоций, такие больные лежат без движения, их разум и тело бездействуют. Кроме отсутствия эмоций, им ничто не мешает жить. Данное заболевание возникает вследствие нарушения функционирования определенного слоя нейронов коры головного мозга. Приведенный пример правомерно ставит перед нами вопрос о роли эмоций в деятельности индивида.

Современные классификации эмоций туманны и расплывчаты. Это объясняется малой степенью изученности законов, управляющих эмоциональными процессами. Исследователи этой области высказывают множество теорий происхождения и сущности эмоций. В настоящее время все исследования в данной области, в основном, сводятся к проблеме классификации эмоциональных состояний. Вопрос о классификации эмоциональных состояний в психологии эмоций считается одним из самых актуальных, и каждый исследователь предлагает свои определения в силу своих взглядов.

Мы не имеем целью пополнить и без того внушительный ряд теоретических взглядов, на эту проблему; мы также не собираемся стать сторонниками какой-либо теории данного ряда, ибо, что-либо классифицировать и спорить по этому поводу можно бесконечно. Нас интересует психологическая природа эмоций в плане практическом, а именно: какова роль эмоций в формировании индивидуальной психосоматики?

Процесс всякой деятельности обусловлен мотивом и состоит из конкретных действий, каждое из которых связано с целью. Регуляция действий может происходить в двух принципиально различных формах: в форме непосредственной реакции и в форме целенаправленной активности. Более элементарные формы поведения человека – реактивные – являются эмоциональными процессами, более сложные – целенаправленные – осуществляются благодаря мотивации. На этом основании, мотивационный процесс можно рассматривать как особую форму эмоционального состояния. Таким образом, мотивация – это эмоция плюс направленность действия [2]. Поведение человека в большинстве случаев содержит как эмоциональные, так и мотивационные компоненты, поэтому на практике их нелегко отделить друг от друга, но нам этого и не требуется.

Выбор субъектом чего-либо, в том числе и цели, подразумевает оценку ситуации и принятия решения. Это означает, что целенаправленность – есть когнитивная составля-

ющая мотивации, а эмоциональные переживания по данному поводу – есть ее эмоциональная составляющая и, поскольку, любая деятельность мотивирована, следовательно, она обусловлена эмоционально-когнитивным насыщением, достаточным для ее осуществления. В противном случае деятельность не состоится.

Из этого следует, что в основе всякого рода действий и, соответственно, деятельности индивида, лежат его, отрегулированные выбором цели, эмоции, при отсутствии которых, мы можем наблюдать приведенный выше пример индивидуальной неспособности к движению.

Г. Мюнстерберг, отмечая побудительную и усиливающую (энергетическую) роль эмоций, писал: «...Эмоция должна направлять весь организм к действию какого-нибудь одного определенного рода. Подобно тому, как внимание дает концентрацию представлений против всех мешающих, соперничающих представлений, точно также эмоция дает концентрацию реакции и задерживает все остальные возможные деятельности. ... Эмоция – это органическая волна, которая проходит через всю центральную нервную систему, подавляя и устраняя все, что не имеет отношения к источнику эмоционального возбуждения» [3, с. 59]. Нетрудно заметить, что, по существу, речь идет об участии эмоций в создании доминантного очага, направляющего поведение человека и животного.

На основании определения мотива, как опредмеченной потребности [4] мы можем сделать вывод об эмоциональной природе индивидуального движения к предмету, причем, как отмечалось выше, мотивационные эмоциональная и когнитивная составляющие должны быть достаточно энергетически насыщены. При этом, в аспекте исследуемой темы, возникают следующие вопросы:

- по поводу предмета мотивации (что является предметом, или источником эмоционального возбуждения?);
- по поводу критериев эмоционально-когнитивной насыщенности процесса (когда и при каких условиях данная насыщенность будет достаточной?);
- по поводу процесса данного насыщения (т.е. как осуществляется сам процесс?).

В плане нашего исследования, предметом мотивации является преодоление отрицательных последствий внутриличностного конфликта, которые мы понимаем как отрицательные последствия демобилизующего стресса.

Согласно последним представлениям о природе стресса, демобилизующий стресс (дистресс) является патологической реакцией [5]. Факторы, вызывающие стресс, получили название стрессоров. Стресс, согласно классическим представлениям Г. Селье, – неспецифическая реакция организма. Для всех видов стресса характерна активация ведущего патогенетического звена: гипоталамус – передняя доля гипофиза – кора надпочечников. Под влиянием гормонов гипофиза и надпочечников, согласно Г. Селье, формируется неспецифический адаптационный синдром, характеризующийся гипертрофией надпочечников, инволюцией вилочковой и лимфатических желез, а также язвенными поражениями желудочно-кишечного тракта.

В многочисленных работах отечественных и зарубежных авторов показано, что эмоциональный стресс характеризуется широким спектром нарушений различных физиологических функций: щитовидной железы, половых функций, кровообращения, сердца, кислородообеспечивающих механизмов, иммунитета, психических функций, показателей крови. При стрессе выявлено изменение уровня катехоламинов в крови, моче и в различных структурах мозга. Таким образом, при действии на организм разнообразных стрессоров изменяются функции не только органов-маркеров (вилочковой железы, надпочечников, желудочно-кишечного тракта), тесно связан-

ных с активностью гормональной оси "гипофиз – кора надпочечников", но практически – всего организма.

Показано, что эмоциональный стресс формируется у субъектов в случае так называемых конфликтных ситуаций. Конфликтная ситуация — это такая ситуация, в которой субъекты ограничены в возможностях удовлетворения своих ведущих социальных или биологических потребностей. Особо опасны в плане формирования эмоционального стресса острые и затяжные, хронические конфликтные ситуации. Благодаря распространению через соматическую и вегетативную нервную систему и гормональный гипоталамо-гипофизарный механизм "застойные" отрицательные эмоции оказывают генерализованные влияния практически на все ткани организма, нормируя тем самым системные реакции эмоционального стресса, включая кору больших полушарий мозга. Это, в первую очередь, приводит к нарушению гармонических взаимодействий различных функциональных систем организма, особенно межсистемных информационных связей. При этом формируется неспецифический информационный синдром дезинтеграции функциональных систем, нарушаются основные биоритмы организма: сон и гормональные функции. При пролонгированных конфликтных ситуациях нарушаются механизмы саморегуляции отдельных наиболее ослабленных функциональных систем.

На основе эмоциональных стрессов формируются неврозы, психозы, психосоматические заболевания (нарушение сердечной деятельности, артериальная гипертензия, язвенные поражения желудочно-кишечного тракта, иммунодефициты, эндокринопатии и даже опухолевые заболевания). Последствием этих заболеваний являются инфаркты миокарда, инсульты. В стрессорных производственных ситуациях нарастает травматизм, алкоголизм, самоубийства [5].

Таким образом, последние научные представления о природе стресса позволяют нам трактовать отрицательные последствия внутриличностного конфликта, как отрицательные последствия дистресса, а в плане нашего исследования – предметом мотивации и, поскольку, как отмечалось выше, в основе индивидуального движения лежит эмоция, мы считаем эмоционально-когнитивное насыщение воображения достаточным, при достижении эмоциональной значимости предмета мотивации, т.е. когда:

- во-первых, предмет для индивида будет интересен;
- во-вторых, движение к данному предмету станет целью индивида.

В качестве примера, данное явление наглядно прослеживается на взаимоотношениях, в плане симпатий и антипатий между полами, а именно: если для субъекта объект не представляет эмоциональной значимости (неинтересен), то какое-либо движение субъекта в направлении объекта вряд ли будет возможно.

Чтобы ответить на вопрос, о способах достижения эмоциональной значимости нашего предмета мотивации нам следует выяснить, какова психологическая природа эмоциональных явлений, а именно: сознательная или бессознательная? На примере базовых эмоций человека, характеристику которых нам может предоставить любой психологический словарь, мы можем сделать однозначный вывод об их бессознательной природе.

Как отмечалось выше, формирование у индивида отрицательных последствий внутриличностного конфликта (отрицательные последствия дистресса) осуществляется также неосознанно на основе тех же эмоциональных переживаний, причём данный процесс может быть значительно растянут по пространству и времени. Из данного наблюдения мы можем сделать следующие выводы:

- Инстанция индивидуального бессознательного не отличает позитивную мысль от негативной, которая формирует дистресс;

• Поскольку в основе дистресса лежат негативные эмоциональные переживания [5], можно утверждать об их информационно-накопительном характере, что, в свою очередь, позволяет нам уточнить природу аффекта в плане его механизма, который скрыт, присутствует всегда и лежит в основе дистресса, поэтому дистрессовые психосоматические патологии мы можем рассматривать как проявления данного аффекта. Данный вывод дает основание конкретизировать завершающий этап общего процесса преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, обозначив его как устранение последствий аффекта.

- Инстанция индивидуального бессознательного имеет эмоциональную природу и на осознанном уровне находит свое выражение в виде эмоциональных переживаний индивида.

Таким образом, процесс формирования отрицательных психосоматических последствий внутриличностного конфликта (дистресса) – есть процесс бессознательный, растянутый по пространству и времени, в основе которого лежат негативные эмоциональные переживания.

Данную проблему также возможно выразить как результат негативной реакции нервной системы индивида на предметы внешнего окружающего мира, т.е. реакции нервной системы индивида на реальные объекты окружающей среды. При этом, в аспекте исследуемой проблемы, нас интересует реакция нервной системы индивида не на реальные, а на воображаемые объекты.

В поисках ответа на этот вопрос, рассмотрим воображение, как процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений [6]. А.Г. Маклаков отмечал, что воображение в определенной мере связано с регуляцией органических процессов и движения. Воображение оказывает влияние на функционирование желез, деятельность внутренних органов, обмен веществ в организме и др. Например, хорошо известно, что представление о вкусном обеде вызывает у нас обильное слюноотделение, а внушая человеку представление об ожоге, можно вызвать реальные признаки «ожога» на коже. Подобная закономерность известна уже давно и широко используется при лечении так называемых психосоматических больных в ходе сеансов суггестивной терапии. С другой стороны, воображение оказывает влияние и на двигательные функции человека. Например, стоит нам вообразить, что мы бежим по дорожке стадиона во время соревнований, как приборы будут регистрировать едва заметные сокращения соответствующих мышечных групп.

Сила индивидуального воображения заключается в том, что существует прочная связь между создаваемыми нами мысленными образами и эмоциями. Представляя себе эмоционально какой-либо объект – индивид испытывает те же чувства, как будто объект нашего воображения действительно находился перед нами. «В результате мысленные образы, которые мы создаем в уме в течение всего дня – образы работы и дома, друзей и членов семьи, радости и разочарований, воспоминаний и ожиданий – тесно связаны с нашим воззрением на жизнь. Фактически мысленные образы являются сердцевинной нашего жизненного опыта: они помогают создавать наш собственный внутренний мир» [7].

Деятельность воображения самым тесным образом связана также и с эмоциональными переживаниями человека. Представление желаемого может вызвать у человека позитивные чувства, а в определенных ситуациях мечта о счастливом будущем способна вывести человека из крайне негативных состояний, позволяет ему отвлечься от ситуации настоящего момента, проанализировать происходящее и переосмыслить значимость ситуации для будущего. Следовательно, воображение играет весьма существенную роль в регуляции нашего поведения. Создавая в своем сознании образ чего-либо ново-

го, образ, которого пока в реальности еще не существует, человек использует для этого прошлый опыт, полученный при взаимодействии с объективной реальностью. «Вот этот процесс – процесс создания новых психических образов – и получил название воображения» [6].

Воздействие воображаемых образов на эмоциональную сферу человека основано на взаимосвязи механизмов мышления и его сенсорных ощущений. «Конкретные представления (представления о конкретных предметах) явно обнаруживают родственность чувственным сенсорным образам – прежде всего своим содержанием. Содержательно конкретные представления – это либо непосредственные копии сенсорных образов (представления памяти), либо являются рекомбинациями последних (представления воображения)» [8].

В этом плане нам интересна эмоционально-образная терапия (Линде Н.Д., профессор кафедры психологии развития и акмеологии МГУ). Это сравнительно новое направление психотерапии, которое позволяет достичь весьма быстрых и ценных результатов в области психосоматических расстройств и при коррекции тех или иных эмоциональных нарушений. Основная идея этого направления состоит в том, что эмоциональное состояние может быть выражено через зрительный, звуковой или кинестетический образ, а дальнейшая внутренняя работа с этим образом позволяет трансформировать исходное эмоциональное состояние. Автором были систематизированы многочисленные приемы работы с образами, позволяющие выявить структуру психологической проблемы и решить ее с помощью внутренней работы. Специальные психологические эксперименты показали, что в некоторых ситуациях испытуемый способен перепутать очень слабую (околопороговую) сенсорную стимуляцию со своими собственными воображаемыми представлениями. Эти исследования подтверждают теорию, предложенную еще Д. Юмом, согласно которой представления есть просто ослабленные чувственные образы [8].

Из вышесказанного следует, что существует связь между проблемой, соответствующей ей эмоцией и образом, который формируется в воображении, и что нереальный образ несет в себе качества и ощущения, связывающие его с проблемой или эмоцией.

Таким образом, «Воображение дает нервной системе человека искусственный опыт, однако для нервной системы он все равно, что реальный. Нервная система человека автоматически реагирует на все команды, подаваемые от головного мозга. Для нее любая команда из «главного компьютера» – подлинна, причем независимо оттого, как сформировались мыслительные образы, подающие сигналы в головной мозг, – от реальных внешних раздражителей или посредством воображения. Другими словами, наша нервная система не в состоянии отличить реальность от того, что живо и образно нарисовало наше воображение» [9, с. 43]. То есть для психосоматики индивида такая информация всегда подлинна.

Однако, если смоделированная воображением, позитивная информация будет являться подлинной для индивидуальной нервной системы, то можно утверждать о наличии возможностей осознанного воздействия на физиологию индивида в позитивном плане – в плане преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта (дистресса) [5]. Иными словами, нам никто не может запретить противопоставить неосознанному процессу формирования дистрессовых последствий, растянутому по времени и пространству, – процесс его осознанного преодоления. Мало того, действуя в параметрах единой для обоих процессов психологической природы, мы считаем, что у нас имеются все основания ожидать успешных результатов от воздействия смоделированного позитива на психосоматику индивида.

Мы считаем, что, по своей сути, процесс формирования отрицательных последствий внутриличностного конфликта (дистресса) – есть процесс формирования модели по-

веденческого стереотипа индивида, как реакции на типовую ситуацию [10, с. 436], которая и является причиной проблемы. В таком случае, наша задача состоит в создании, посредством воображения, модели противоположной направленности. На основании информационной достоверности такой модели для индивидуальной нервной системы, мы получаем возможность достичь позитивного результата в решении проблемы индивида в плане преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта (дистресса).

В силу условия соблюдения идентичности психологической природы процессов по формированию, как негативной модели поведенческого стереотипа индивида, так и противопоставляемой ей позитивной контрмодели, процесс моделирования также должен иметь эмоциональную природу. Данный процесс мы называем **эмоционально-психологическим моделированием**.

Эмоционально-психологическое моделирование отвечает требованиям деятельности по преодолению отрицательных последствий внутриличностного конфликта по следующим критериям.

Во-первых, путем эмоционально-психологического моделирования достигается эмоционально-когнитивное насыщение воображения до мобилизационной готовности индивида на осуществление данного процесса (т.е. мотивация) что в себя включает:

- определение и выбор цели,
- опредмечивание цели на основе позитивных эмоций,
- эмоциональное осознание предмета как позитивного результата,
- осознание способов достижения предмета.

В совокупности данные компоненты придают предмету должную эмоциональную значимость.

Во-вторых, поскольку процесс формирования отрицательных дистрессовых последствий, растянутый по пространству и времени [5] – есть процесс неосознанный, то в силу необходимости соблюдения идентичности психологической природы позитивной контрмодели, мы обязаны соотносить нашу деятельность с инстанцией индивидуального Бессознательного. Как отмечалось выше психологическая природа индивидуального Бессознательного – природа эмоциональная. Следовательно, эмоциональное моделирование – это и есть «язык» индивидуального Бессознательного, что нам и требуется для достижения цели.

В-третьих, касательно неэффективности бессознательных защит индивидуального «Я» – избегание и отстранение [11, с. 598] – следует отметить, о необходимости противопоставления им действий осознанных и целенаправленных, что и позволяет нам осуществить эмоциональное моделирование.

В-четвертых, принимая во внимание то, что инструментом познания и освоения мира у человека является его когнитивная сфера, мы можем сделать вывод в том, что, именно, посредством данного инструмента индивид формирует свой дистресс и, соответственно, его отрицательные последствия. Эмоционально-психологическое моделирование в процессе эмоционально-когнитивного насыщения воображения до уровня энергетической мобилизации организма для решения индивидуальной проблемы, аналогичным образом задействует данную сферу (иного природой не предусмотрено), что также указывает на оптимальность данного метода.

Предлагаем вниманию формулировку проблемы внутриличностного конфликта с позиции конфликтологии, которая выглядит следующим образом:

1. Внутриличностный конфликт представляет собой психическое явление, в основе которого лежит поляризация позиций человека, свидетельствующая о борьбе смысловых образований и вызывающая психологический дискомфорт, в связи с тем, что ни один из полюсов не доминирует над другим.

2. Развитие внутриличностного конфликта происходит в результате влияния одновременно объективных и субъективных факторов, как следствие неблагоприятных возможностей самореализации [12].

Как мы видим, здесь доминирует доктрина Маслоу. Действительно, если мы возьмем для примера некоего абстрактного индивида, являющегося на настоящий момент, допустим, мелким махинатором, карьерный рост которого мыслился ему до уровня крупного афериста, но в результате одновременного влияния объективных и субъективных факторов его замыслы остались нереализованными, то, наверняка, мы сможем по этому поводу наблюдать его психологический дискомфорт на фоне борьбы смысловых образований. Причем общая мрачность ситуации усугубляется острой поляризацией позиций этого человека. Но на наш взгляд и это еще не все. Самое грустное, по нашему мнению, заключается в том, что этот индивид так никогда и не достигнет вершин криминального дна, по невероятной причине – из-за отсутствия у него когнитивной сферы! Неизвестно по какой причине, но конфликтологи склонны размещать свои разнополярные недоминирующие полюса вне параметров этого инструмента познания и освоения мира.

По этому поводу также привлекает внимание другая отрасль психологии, претендующая на решение проблемы внутриличностного конфликта – психоанализ. Удивление вызывает то, что нашего несчастного индивида до сих пор не разнесло на части от открытых у него свыше полутысячи влечений [13]! Возможно, спасает то, что психоаналитики вовремя успевают изобретать соответствующие защиты. При этом надо отдать им должное: действительно, трудно работать на такой невероятной психологической глубине, да еще вне параметров когнитивной сферы.

Таким образом, из вышесказанного вытекает вывод о возможности оптимального решения проблемы эмоционально-когнитивного насыщения воображения до уровня энергетической мобилизации организма по решению индивидуальной проблемы преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, путем эмоционально-психологического моделирования, как способа задействования когнитивной сферы во всех ее аспектах. При этом мы акцентируем внимание на том, что речь идет не о процессе преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, во всей его совокупности, а о факторе, придающим ему целенаправленное движение.

Библиографический список

1. Лагун, И.Я. Причинность шизофрении: Конспект-анализ проблемы. – Липецк: ПК Ориус, 2008.
2. Волков, Б.С., Волкова, Н.В. Детская психология: Логические схемы / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002.
3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
4. Словарь практического психолога / сост. Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997.
5. Клиническая психология. Словарь / под ред. Н.Д. Твороговой. – М.: ПЕР СЭ, 2007. (Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского).
6. Маклаков, А.Г. Общая психология (электронная версия) http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/makl/index.php
7. Вуджек, Том. Тренировка ума (электронная версия) http://www.koob.ru/vudzek/training_mind
8. Иванов, Е.М. Материя и субъективность (электронная версия) <http://ivanem.chat.ru/material.htm>
9. Панкратов, В.Н. Искусство управлять собой: практическое руководство. – М.: Изд. Института психотерапии, 2001.
10. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2007.
11. Лапланш, Ж., Понталис, Ж.-Б. Словарь по психоанализу. – М., Высшая школа. 1996.
12. Грешнев, Д.М. Психологические особенности внутриличностного конфликта: дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2002.
13. Вагин, Ю.Р. Влечение к смерти (Диалог со Шмидт-Хеллерау). – Пермь: Изд. ПОНИЦАА, 2004.

Статья поступила в редакцию 18.10.10

Раздел 3

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

УДК 37.018.46

Т.Ф. Кряклина, д-р филос. наук, проф. ААЭП, г. Барнаул; С.В. Реттих, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: svetlanarettikh@rambler.ru

ДУАЛИЗМ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ

В современном российском образовании происходят глобальные перемены. В данной статье указывается, что образовательная инноватика неразрывно связана с инновационной культурой. Авторы обосновывают, что именно инновационная культура и образовательная инноватика способны нивелировать все негативные моменты образовательных реформ.

Ключевые слова: инновация, образование, инновационная культура, образовательная инноватика, социум.

Современный этап развития общества демонстрирует, что инновационные процессы, их воплощение в науке и образовании являются фундаментом прогресса. Прогресс в социуме представляет собой подготовку и осуществление изменений, в результате которых появляется реализованное, использованное новшество – инновация. Для прогресса в образовании большое значение имеет диффузия (распространение во времени уже освоенной и использованной инновации в новых условиях или местах применения). Поэтому в условиях глобализации образования становится актуальной констатация дуальности инновационной культуры и образовательной инноватики. Именно в России была создана когда-то лучшая в мире система образования, причем не только образования элиты, но и нации в целом. Основу этой образовательной системы составили: 1) земские школы, 2) система реальных училищ и гимназий, 3) система вузовского, особенно высшего инженерного образования, 4) традиции формирования и развития научных школ.

По данным информгентств РФ, в мировом рейтинге 1991 г. российское образование находилось на 3 месте (по уровню подготовки обучающихся), в 2009 г. – на 27. Н.Н. Моисеев отмечает, что «как будто бы по злой воле, направляемой неким демоном, научные школы распадаются, уровень образованности падает, разрушается сама система образования – последнее особенно страшно. Мы неуклонно погружаемся в невежество. Еще десять-двадцать лет – и по уровню образованности нации мы окажемся в состоянии Соединенных Штатов. Но у них есть деньги, и они могут приобретать интеллектуальный потенциал в России, в Индии, Китае – всюду, где его не способны содержать. А мы? Мы можем рассчитывать только на себя – понимают ли это власть имущие? Понимают ли они, что наш единственный шанс подняться на ноги – образованность нации?» [1, с. 104]. Современные реформы в образовании, к сожалению, только углубляют критическую ситуацию.

Поэтому важным условием формирования и функционирования эффективной системы управления в России является наличие конструктивного категориального аппарата как понятийной основы согласованной научной и практической деятельности. Здесь, как и в других областях науки и практики, речь должна идти о фундаментальных категориях, концентрированно отражающих наиболее общие и существенные признаки, свойства и отношения инновационной сферы.

С одной стороны, инноватика связана с изучением явлений, процессов и закономерностей возникновения и утверждения феномена новизны (новшеств различной природы) как всеобщего атрибута бытия и сознания. С другой стороны – инноватика есть акмеологическая деятельность человека и общества, рассматриваемая также во всей ее всеобщности. Поскольку и тот, и другой аспекты инноватики являются всеобщими, то она, по нашему мнению, относится преимущественно к сфере культурологии, отражая в них явления, процессы и закономерности возникновения и существования всего нового. В этом смысле инноватика по своей природе есть прежде всего формирующаяся, кристаллизующаяся область социокультурного развития, причем та ее область, которая обращена исключительно к механизмам обновления, связанным, как было сказано выше, с его прогрессивной составляющей, в отличие от механизмов функционирования (простого повторения) и механизмов старения (устаревания). Последние связаны с регрессивной составляющей развития.

В XXI веке объективно происходит усиление тенденций формирования и развития инноватики в образовании, резкое увеличение удельного веса его международной составляющей под влиянием современных глобальных информационных сетей. На наш взгляд, инновационная культура, развиваясь под влиянием внутренних и внешних факторов, объективно связана с социокультурным развитием нации.

Информационное развитие (аккумуляция информации) и диссипативное (творческое развитие) тесно переплетаются в жизненном времени человека, поскольку в разных простран-

ственно-временных ситуациях человек проявляет себя то в качестве субъекта массовой культуры, то в качестве субъекта фундаментальной культуры. Это зависит от уровня культуры самосознания самого субъекта. В подтверждение данного вывода приведем слова А.Л. Чижевского: «Дисциплина поведения, дисциплина работы и дисциплина отдыха были привиты мне с самого детства. Это важнейшие регуляторы жизни. В некотором глубоко-глубоком подсознательном отделе моей психики был заключен основной принцип жизни – ни одного дня без продуктивной работы, которая не вносила бы в фундамент будущей жизни нечто основное и важное...Время во всех моих делах играло важную роль, время было для меня всегда самым дорогостоящим фактором, и одной из основных целей моей жизни было сохранение его и использование его себе и своему мозгу на благо, – даже не так уж себе, как именно мозгу, т.е. мысли, усвоемости, памяти, творчеству, деятельности, движению вперед» [2, с. 120].

Использование категорий «время», «вчера», «сегодня», «завтра» и связанных с ними понятий было тем шагом в развитии абстрактного мышления, который означал переход от двойной рефлексии самосознания индивида к инновационной культуре так называемого «коллективного интеллекта». Возникло время культуры, при помощи которого человек не только смог самоотожествлять себя со своими соплеменниками и своей территорией, но и идентифицировать предметы и явления современности с прошлым и будущим. Рефлексия открыла возможность человеку овладеть фантазией и заглянуть в изнанку бытия (современности) через небытие (прошлое и будущее). Именно рефлексия стала связующим звеном между временем человека (современностью) и временем культуры (прошлым и будущим культуры в целом).

Инновационную культуру в образовании следует рассматривать через призму целостности мира и человека. Синтезное решение проблемы социокультурного развития на основе парадигмы целостности приводит нас к пониманию социокультурного развития человека в качестве текущего пространства, т.е. континуума, в котором образование индивида играет решающую роль, обладает функциональной первичностью, а весь мир человека темпоральностью. Темпоральность научной картины мира и функциональная первичность развития в философской картине жизни создают возможность определить инновационную культуру в образовании в качестве первичного фактора двойной рефлексии и рефлексии. Иначе говоря, цикличность повседневной жизни, демонстрируемая в пространственно-временных ситуациях, является главным определяющим фактором самосознания человека, а гиперциклы истории являются определяющими элементами социокультурного развития самосознания цивилизационного сообщества.

Таким образом, полагаем, что в рамках инновационной культуры как предмета культурологи можно говорить о ее фундаментальных (теоретических) и прикладных, в том числе отраслевых, аспектах, в состав которых соответствующим образом входят образовательная, технологическая, медицинская, экономическая инновационная культура и т.д. Очевидно, что то же самое характерно и для инноватики как практической деятельности: это и одна из всеобщих особых отраслевых форм ее существования.

В России внедряется большое количество инноваций в образование, появляются новые термины, трактующие данные видоизменения. Если говорить об инноватике (в том числе образовательной) как сравнительно новой научной области, то, чтобы стать самостоятельной научной дисциплиной, она должна определить свои место, границы, объекты, процессы и методы в системе знания, сформулировать относящиеся только к ее сфере закономерности и другие атрибуты, необходимые для конституирования ее в системе наук. Образовательная инноватика в качестве научной области знания должна изучать закономерности и механизмы обновления образова-

ния, разрабатывать соответствующие предложения и рекомендации.

Образовательный уклад в обществе и высшей школе в общем виде можно определить как доминирующую, целостную, устойчивую многоуровневую совокупность сопряженных между собой развивающих технологий и преподавательских кадров, осуществляющих соответствующую организацию и контроль образовательного процесса. Определение образовательного уклада, в том числе применительно к высшему образованию, следует считать необходимым элементом интегральной качественной оценки современного состояния российского высшего образования, которое, как и все отечественное образование, объясняет несколько разных по уровню и качеству укладов, т.е. многоукладно, аналогично технологической многоукладности нынешней отечественной экономики. Исходя из этого, развитие и обновление высшего образования может быть представлено:

- 1) как эволюционное формирование в рамках сложившихся элементов более прогрессивных укладов;
- 2) как переход высшего образования к новому общему, более прогрессивному или группе более прогрессивных образовательных укладов.

Таким образом, ученый-теоретик образования будет прав, если он скажет, что занимается образовательной инноватикой как теорией образовательных нововведений. Ученый-прикладник образования окажется прав, когда скажет, что занимается инноватикой, изучая основы конкретных образовательных новшеств и их внедрения, механизмов управления. И, наконец, проектировщик, экспериментатор и менеджер образования также будут правы, если отнесут свою деятельность к образовательной инноватике, разрабатывая, создавая и реализуя на практике конкретные образовательные новшества.

Неоднозначными являются сегодня и определения понятия «инновационно-образовательная деятельность», что мешает установить достаточно четкие границы ее как объекта управления. Здесь, на наш взгляд, имеют место две крайности. Первая состоит в том, что под инновационно-образовательной деятельностью часто понимаются все (или почти все) виды деятельности, входящие в цикл исследования (включая изучение образовательных проблем) — выпуск специалистов нового профиля или с обновленными знаниями, умениями и навыками. Такое расширительное понимание инновационно-образовательной деятельности из-за его многосложности, разнокачественности этапов и субъектности названного цикла затрудняет предметное изучение инноватики в образовании, а также разработку конкретных мер по обновлению подготовки кадров в высшей школе. Другая крайность заключается в том, что инновационно-образовательная деятельность нередко отождествляется со стадией внедрения образовательных новшеств, что необоснованно сужает эту сферу, сводя ее лишь к завершающей стадии инновационно-образовательного цикла.

В качестве более обоснованного и конструктивного здесь можно предложить следующее определение инновационно-образовательной деятельности применительно к высшей школе. Инновационно-образовательная деятельность в высшей школе — это один из фундаментальных видов деятельности (наряду с текущей репродуктивной) в рамках общего научно-образовательного процесса (цикла), включающий творческое преобразование конкретных результатов научных исследований и достижений передового опыта (в том числе в области подготовки кадров) в новые образовательные продукты, товары и услуги, способные обеспечить участникам дополнительный эффект (педагогический, экономический, моральный).

Учитывая все вышеизложенное, можно выделить следующие основные характеристики и социокультурные функции инновационной культуры в образовании:

-образовательную инноватику формирует культурно-личностное мировоззрение в условиях инновационного общества;

- инновационная культура в образовании должна ликвидировать отставание философии от науки – решить одну из важнейших проблем современного образования, и в этом смысле его можно назвать методологией непрерывного образования;

- образовательная инноватика формирует главную установку современного образования – стратегию будущего, направленную на оптимизацию процесса личностной самоидентификации, который должен учитывать специфику российской культуры;

- инноватика в образовании, основываясь на достижениях естественных и гуманитарных наук, дает представление о духовно-нравственной культуре социокультурного самосознания субъекта истории, и в этом смысле является этической парадигмой непрерывного образования;

- образовательная инноватика является способом самоидентификации личности, определения ею своего места и роли в современном обществе;

- инновационная культура в образовании – это способ гуманизации, универсализации образования, поскольку оно основывается на концепции социокультурного развития, отражающего историческое, актуальное самосознание, картину мира и картину жизни.

Библиографический список

1. Чижевский, А.Л. На берегу вселенной: Годы дружбы с Циолковским: Воспоминания. – М., 1995.

2. Моисеев, Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума. – М., 2000.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 378.126

Н.В. Попова, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: nftali1977@mail.ru; **Ю.В. Киселева**, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: prorect@uni-altai.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В работе рассматриваются теоретические и практические основы профессионально-педагогической культуры преподавателя, излагается авторский подход к проблеме ее формирования. Раскрывается и обосновывается четырех – компонентная модель профессионально-педагогической культуры. Определена совокупность ценностей, овладение которыми создает основу для формирования профессионально-педагогической культуры.

Ключевые слова: культура, педагогическая культура, профессионально-педагогическая культура, педагогическое творчество.

Происходящие изменения в социально-экономической и духовной сферах современного общества, наметившиеся тенденции в обновлении учебно-воспитательного процесса решающим образом влияют на стратегию и тактику развития высшей школы. Сегодня преподаватель вуза объективно поставлен в ситуацию выбора и приоритета индивидуального, созидательного, инновационного стиля педагогической деятельности. Это обостряет проблему формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.

Решение этой проблемы объективно требует исследования сущности и условий формирования профессионально-педагогической культуры, разработки теоретических основ повышения научно-педагогической компетентности преподавателя. Для педагогической науки исключительно важен тот факт, что принципиальными идеями культурологического подхода являются человек как субъект культуры, процессы его культуротворчества. Это позволяет вполне органично переносить культурологический подход на поле всего педагогического процесса, в центре которого находится личность учащегося, развиваемая и развивающаяся, осваивающая культуру, преобразующая себя в ходе этого освоения.

Субъектность в педагогической культуре представляет собой сложное интегративное качество личности педагога, владеющего культурными основами саморазвития и создающего условия для свободного саморазвития личности ребенка в культурно-образовательном пространстве [1].

Выявление теоретических основ исследования культуры, профессиональной культуры как философских категорий позволяет приблизиться к пониманию феномена педагогической культуры. Как отмечает А.В. Барабанщиков, педагогическая культура – это «определенная степень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества, степень его совершенства и педагогической деятельности, достигнутый уровень развития его личности» [2, с. 72]. На основе изучения

личностных качеств преподавателей, анализа научных работ А.В. Барабанщиков выделяет основные слагаемые педагогической культуры: педагогическая направленность личности; психолого-педагогическая эрудиция и интеллигентность; нравственная чистота; гармония рационального и эмоционального; педагогическое мастерство; умение сочетать педагогическую и научную деятельности; система профессионально-педагогических качеств; педагогическое общение и поведение; требовательность; потребность в самосовершенствовании. В данном подходе сделана перспективная заявка на рассмотрение педагогической культуры как сложного системного образования, включены компоненты, отражающие различные стороны личности преподавателя, дана их педагогическая интерпретация. Вместе с тем данная характеристика педагогической культуры преподавателя не может быть признана завершенной, так как в ней представлены разнопорядковые слагаемые (педагогическое мастерство и умение сочетать научную и педагогическую деятельности; педагогическая направленность личности и повышенная требовательность к себе и т.д.); зафиксированы только профессионально-личностные характеристики, не отражена педагогическая деятельность как важнейший элемент педагогической культуры. Существует ряд работ, раскрывающих отдельные стороны педагогической культуры: изучаются вопросы методологической (С.В. Сластенин, В.В. Краевский), нравственно-эстетической (Э.А. Гришин, Н.Б. Крылова, Д.С. Яковлева), коммуникативной (А.В. Мудрик), технологической (М.М. Левина), духовной (Н.Е. Щуркова), физической (М.Я. Виленский) культуры личности преподавателя. В этих исследованиях педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры, проявляющаяся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности. И.Ф. Исаев указывает, что профессионально-педагогическая культура объективно существует не как возможность, а как реальная действительность она дана лишь тому, кто способен к

творческому распредмечиванию ценностей и технологий педагогической деятельности и вносит свой вклад в ее дальнейшее развитие [3].

Чтобы иметь четкое представление о сущности, структуре и содержании профессионально-педагогической культуры, необходимо прибегнуть к моделированию исследуемого феномена. При построении модели сложных объектов они могут сочетать в себе признаки нескольких видов, носить, таким образом, комбинированный характер.

В своем построении комбинированной модели профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы мы исходили из следующих методологических предпосылок:

- профессионально-педагогическая культура представляет собой часть общей культуры, и поэтому ее исследование должно опираться на данные культурологии, раскрывающей общую структуру, механизм ее функционирования;
- профессионально-педагогическая культура – это системное образование, включающее в себя ряд компонентов, имеющее собственную структуру (взаимосвязь между компонентами), избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам, отдельных частей;
- педагогическая деятельность рассматривается в качестве единицы анализа профессионально-педагогической культуры, является лишь одним из ее элементов;
- особенности формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза обусловлены индивидуально-творческими, психофизиологическими, возрастными характеристиками, сложившимся социально-профессиональным опытом личности.

Учет указанных методологических предпосылок дает возможность обосновать четырех-компонентную модель профессионально-педагогической культуры.

1. Аксиологический компонент, раскрывающий профессионально-педагогическую культуру как совокупность педагогических ценностей, созданных человечеством, на протяжении веков. Перед человеком, занимающимся педагогическим трудом, постоянно возникают задачи, требующие осмысления, оценки педагогической реальности, поиска решений в конкретных ситуациях. Немаловажную роль при этом играют активность, избирательность личности как в оценке, так и при создании тех или иных ценностей.

В процессе педагогической деятельности преподаватели овладевают идеями и концепциями, приобретают знания и умения и, в зависимости от степени приложения в реальной жизни, оценивают их как более или менее значимые. Имеющие в настоящий момент большую значимость для общества, отдельной педагогической системы или конкретного человека положительно оцениваемые категории, явления, действия, состояния, факты и выступают в качестве педагогических ценностей. История культуры и педагогики показывает, что ценности не остаются неизменными во времени и пространстве, они переосмысливаются в соответствии с условиями социокультурной жизни. На этом основании ценности могут рассматриваться в качестве своеобразных жизненных профессиональных ориентиров, с которыми преподаватели соотносят свою деятельность.

Преподаватель становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, овладевает педагогическим капиталом, признает те или иные педагогические ценности. При помощи экспертов, в качестве которых выступали преподаватели педагогических вузов нами определена совокупность педагогических ценностей, овладение которыми создает основу для формирования профессионально-педагогической культуры. Перечень таких ценностей выглядит следующим образом: психолого-педагогические знания; развитое педагогическое мышление; высокий уровень педагогической рефлексии; педагогический такт; потребность в профессионально-

педагогическом самосовершенствовании; педагогическая импровизация; творческий характер педагогической деятельности; возможность сочетания научной и педагогической деятельности; педагогическая этика; удовлетворенность педагогическим трудом; культура речи преподавателя и др. Таким образом, преподаватели вузов выделяют ценности, раскрывающие прежде всего творческий характер педагогической деятельности, в то время как слушатели считают наиболее важными ценности технологического, прикладного характера.

Признавая важность аксиологического аспекта профессионально-педагогической культуры, необходимо дополнить ее другими характеристиками.

2. Технологический компонент профессионально-педагогической культуры как специфический способ педагогической деятельности. Такое понимание профессионально-педагогической культуры идет от общепедагогического объяснения культуры, даваемого В.Е. Давидовичем, Ю.А. Ждановым, Э.С. Маркаряном, О.В. Хановой и др. Авторами отстаивается необходимость изучения культуры как сложного, противоречивого явления, исходным понятием которого служит способ деятельности. Вычленение такого понятия побуждает нас обратиться к проблеме соотношения понятий «педагогическая культура» и «педагогическая деятельность». Их взаимосвязь очевидна, так как развитие и совершенствование педагогической деятельности способствуют накоплению ценностей и повышению педагогической культуры, именно в процессе педагогической деятельности создаются и закрепляются идеи, технологии, образцы педагогической культуры. В свою очередь, педагогическая культура как универсальная характеристика деятельности определяет развитие наиболее приоритетных, перспективных и необходимых видов педагогической деятельности.

Технологический компонент профессионально-педагогической культуры раскрывает пути осуществления педагогической деятельности, способы удовлетворения потребности в общении, в получении новой информации, в передаче накопленного опыта, т.е. всего того, что составляет суть педагогической культуры. Технологическая характеристика педагогической культуры преподавателя раскрывается через описание совокупности приемов и способов педагогического воздействия в учебной и внеучебной деятельности (М.М. Левина, Н.Е. Щуркова). Содержание педагогической технологии составляют педагогическая техника преподавателя, технология педагогического общения, технология организации и проведения аудиторных и внеаудиторных занятий, технология организации и руководства самостоятельной, индивидуальной работой слушателей, технология организации коллективной и индивидуальной познавательной деятельности слушателей, технология педагогического требования, технология разрешения конфликтов и др. Можно существенно продолжить перечисление ряда педагогических технологий, так как сама педагогическая деятельность по своей природе технологична.

Представление технологического компонента через систему типовых психолого-педагогических задач позволяет обозначить проблему формирования методов и приемов оптимальной профессиональной деятельности.

Логика решения психолого-педагогических задач складывается из ряда последовательно связанных этапов: педагогического анализа ситуации; целеполагания и планирования; конструирования и реализации педагогического процесса; регулирования и коррегирования; учета и оценки полученных результатов. Выделенные этапы весьма относительны, но они помогают понять динамику педагогического процесса во всей его сложности и противоречивости.

3. Эвристический компонент профессионально-педагогической культуры как проявление педагогического творчества. Ценности педагогической деятельности, технология их воплощения в учебно-воспитательном процессе становятся фактором формирования личности лишь в условиях

творческой деятельности. Для преподавателя, желающего овладеть педагогической культурой, стать мастером педагогического труда, необходимо прежде всего осознать педагогическую деятельность как творчество. Исследования по психологии творчества, педагогическому творчеству создают предпосылки для понимания и осмысления творческой природы педагогического труда.

Признание творческого аспекта профессионально-педагогической культуры преподавателя приводит к необходимости определения этапов творческой педагогической деятельности. В.А. Кан-Калик, конкретизируя логику творческого процесса применительно к педагогической деятельности, определяют последовательность этапов в творчестве преподавателя: возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи; разработка замысла; воплощение замысла в деятельности и общении; анализ и оценка результатов творчества [4].

Творческое решение педагогических задач в каждом конкретном случае определяется тем, как преподаватель учитывает специфику педагогической деятельности, ее противоречивость, диалектичность, особенности ее субъекта и объекта. Демонстрация профессионально-педагогической культуры преподавателя в ее творческом аспекте определяется тем, как он осуществляет переход от одного этапа к другому, учитывает ли при этом фактор времени и завершенности каждого этапа. Проявление творческого компонента педагогической культуры зависит и от готовности слушателей к творческой деятельности, так как их творческое отношение к различным видам деятельности, безусловно, стимулирует творческую активность преподавателя и как педагога и как ученого. Сказанное позволяет сделать вывод о педагогическом творчестве как имманентной характеристике профессионально-педагогической культуры, направленной на формирование творческой индивидуальности слушателя и преподавателя.

4. Личностный компонент раскрывает профессионально-педагогическую культуру преподавателя высшей школы как специфический способ реализации его сущностных сил. Под сущностными силами понимаются потребности, способности, интересы, социальный опыт личности, мера социальной активности человека. Педагогическая деятельность создает определенные условия для творческой самореализации личности. Положительная направленность самореализации определяется не только внешним воздействием, но и внутренней потребностью личности. Потребность в самореализации — одна из ведущих потребностей, она является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на постоянное самосовершенствование, самовоспитание [5]. Функционирование педагогической культуры есть постоянное превращение индивидуального опыта личности в коллективные формы профессиональной культуры, а этих общих форм — вновь в собственное профессиональное «Я». В этой связи возникает важный вопрос о механизмах самореализации, ее этапах.

Самореализация как свободная деятельность личности определяется характером цели и мерой ее личного понимания и притяжения. Осознание целей своей профессиональной деятельности, активно-положительное, эмоционально-ценностное отношение к ней способствуют актуализации личностных профессионально-педагогических качеств преподавателя, создают условия для постоянного самопознания.

Самопознание и самооценка находятся в диалектическом единстве с самореализацией. В процессе профессиональной деятельности происходит дальнейшее познание и формируется эмоциональное отношение личности к себе; новый уровень самопознания и самоотношения выступает условием организации собственной деятельности, побуждением к осуществлению личностно-смысловой активности, суть которой и составляет стремление проверить себя, реализовать свои возможности (интеллектуальные, нравственные, творческие, коммуникативные). Личностно-профессиональная самореализация преподавателем вуза своих творческих возможностей составляет, на наш взгляд, суть профессионально-педагогической культуры.

В процессе самореализации преподаватель опредмечивает свои профессионально-социальные потребности, способности, дарования, творческие возможности в педагогической и научной деятельности. Источником самореализации является противоречие между личностной, профессиональной целью и реальным приближением к ним. Диалектичность этого процесса в том, что преподаватель, передавая свой опыт, знания, нравственные качества, реализуя способности в научно-педагогической деятельности, приобретает иной, более высокий профессионально-педагогический потенциал, становится носителем профессионально-педагогической культуры. Многообразие видов самореализации определяется многообразием видов деятельности преподавателя высшей школы: учебной, методической, воспитательной, исследовательской, общественно-педагогической.

Таким образом, развитие теоретических представлений о профессионально-педагогической культуре имеет большое значение для подготовки научно-педагогических кадров высшей школы через аспирантуру, докторантуру, систему повышения квалификации. Особую перспективность и практическую значимость такое исследование имеет в настоящее время в связи со значительным притоком молодых преподавателей, как правило, не имеющих достаточной педагогической подготовки. Вузовские преподаватели нуждаются в постоянном обогащении психолого-педагогических знаний, совершенствовании технологии и методики учебно-воспитательного процесса. Ориентация на индивидуально-творческие, диалогические формы обучения в вузе требует от преподавателей переоценки сложившихся способов деятельности и стиля педагогического мышления.

Библиографический список

1. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. — Москва, 2002.
2. Барабанщиков, А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов // Сов. педагогика. — 1981. — № 7.
3. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М.: Академия, 2002.
4. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения. — Грозный: Изд-во ГГУ, 1988.
5. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка. — М.: Изд-во МГУ, 1979.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 304.444

А.О. Кураптев, канд. филос. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: kao27@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА СВОБОДУ В ИСТОРИИ ЗАПАДНОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматриваются подходы к сущности свободы в истории культурфилософской мысли начиная с античности и заканчивая современностью.

Ключевые слова: свобода, справедливость, культура, история, социум, государство, либерализм, политика, право.

В истории философской мысли выделяются две концепции сущности человеческой свободы. Согласно первой (Т. Гоббс, Д. Ст. Милль и др.), свобода есть способность делать то, что хочешь. Эта свобода (негативная) лишена содержания и исчерпывается формальным утверждением абстрактной способности человека на неограниченную никем другим деятельность. Согласно второй концепции (Т. Грин, Дж. Ролз и др.), свобода обретает целостность лишь в историческом и полемическом качествах, где она выступает как свобода от чего-либо, как отрицание некоего внешнего препятствия, затрудняющего свободное изъяснение индивидуальной воли. Таким образом, абстрактная свобода наполняется содержанием, рождаемым из ее конфликта с историческим окружением, составляющим объект ее критики. Позитивная свобода не есть ничем не детерминированный каприз, она – способность человека к самодетерминации. Иными словами, это результат неустанного воспитания характера и признаков гражданской зрелости. Отсутствие принуждения извне есть чисто внешний аспект свободы, внутренняя же ее ценность – в концентрированной силе личности, преобладающей над всеми факторами и элементами ее духовной жизни и управляющей ими.

С учетом парадоксальной (противоречивой) природы свободы решение вопроса максимальной реализации ее в обществе людей посредством нормативно-правового структурирования представляется весьма сложным и многомерным в историческом развитии.

Следует отметить, что изучением феномена свободы активно занимались еще во времена античной Греции. Долгие и мучительные рассуждения о смысле и сущности свободы в культурном наследии Древней Греции, безусловно, составили отправную точку более поздних западноевропейских концепций. Ведь именно от понимания свободы, от ясного осознания соотношения свободы воли и необходимости ее ограничения зависит то или иное понимание и интерпретация феномена либерализма. Не случайно Платон утверждал, что афинская демократия разложилась вследствие «излишка свободы» [1, с. 27].

Необходимо, правда, оговориться, что категория свободы у древних греков интерпретировалась весьма специфически и обозначалась словом «элеутерия». На самом деле понятие элеутерии далеко не тождественно современному пониманию свободы. Более того, в современных европейских языках отсутствует точный аналог этого слова. Если для современного человека свобода ассоциируется с волевым началом души, то для древнего грека все проявления души были неразрывно связаны с разумом. Вследствие этого элеутерия означала нечто вроде «свободно принятого разумного решения».

Поскольку древние греки непосредственно связывали свободу воли индивида с правовыми ограничениями, необходимыми для нормального функционирования общественной жизни и государственного организма (что, собственно, характерно для любой формы правового государства), то для них вполне естественно встала проблема соотношения свободы индивида и ограничения этой свободы в интересах государственного целого путем создания общезначимых для всех граждан нормативных актов. Так или иначе, но от решения этой дилеммы напрямую зависит ориентация государственного деятеля на тоталитарный или либеральный режим. В какой-то степени эту проблему можно считать вечной, поскольку стремление к индивидуальному произволу всегда будет встречать сопротивление со стороны государственной власти, и, напротив, ограничение индивидуальной свободы со стороны системы юридических норм неминуемо будет вызывать ощущение ущемления права на личный произвол. Для любого демократического государства главная сложность состоит в том, чтобы определить рамки ограничения произвола личности.

Обращаясь к истории английской философии, хочется обратить внимание на идеи, высказанные Брэктоном в 1220–1230 гг. («Об английских законах и традициях»), Самуэлем Пуфендорфом в 1660 г. («Основы общего права»), Ричардом Овертоном в 1646 г. (памфлет «Стрела, направленная против всех тиранов»), где отражается неоднозначность представлений каждой эпохи о свободе и правах человека.

Принципиальные положения о свободе, и, в первую очередь, свободе совести и вероисповедания, а также защите жизни, личной свободы и собственности, получили обоснование в трудах ученых XVII–XVIII вв. Дж. Локка, А. Токвиля, Б. Констана и др.

В основе концепции Дж. Локка лежат постулаты, в соответствии с которыми человек имеет абсолютное право быть самим собой, распоряжаться своей жизнью, своими действиями и имуществом, применять свои способности и таланты так, как считает нужным. Свободный человек рассчитывает только на самого себя, а не на благодеяния и помощь других. Никто не обязан предоставлять индивиду блага и услуги на условиях, исключающих добровольность других лиц. Человек вправе на началах добровольности и взаимности вступать в необходимые ему контакты и соглашения с другими людьми, но он должен быть свободным от принудительных связей и обязанностей. Все действия в отношении индивида законны, если он сам с ними согласился и если они не запрещены правовым законом. Никакие ограничения в отношении свободы личности, если они имеют субъективный источник, т.е. исходят от общества, государственной власти или других лиц, – недопустимы, так же как и всякое внешнее вмешательство в сферу индивидуальной автономии. Государство не должно ограничивать свободу человека в самом главном ее смысле – в смысле права распоряжаться своей собственностью (жизнью, личностью, имуществом); его функция – охранять это право от возможных нарушений, а самого человека – от произвола и насилия. Право частной собственности и обеспечивающие его законы выше государственных прерогатив. Сформулированные Локком принципы либерализма получили свое дальнейшее развитие в трудах представителей английского Просвещения (А. Сидней, Г. Блэкстон, Д. Юм, Г. Болинброк и др.).

Анализ хода развития человеческой истории, результатов ее исследования приводит мыслителей к выводу о том, что единственным институтом, способным осуществить миссию необходимого и равного ограничения абсолютной свободы, является созданное на договорной основе государство, обеспечивающее исполнение общеобязательных законов (позитивного права). Что же касается меры ограничения свободы, то главная роль принадлежит концепции естественного права. При этом государство должно дать гарантию установленной им свободы и безопасности каждого члена общества. Иными словами, необходимость нормативно-правового структурирования свободы – главное условие возможности реализации свободы в человеческом обществе. Однако, говоря о необходимости ограничения свободы, следует выделить часть свобод (прав), данных человеку от рождения («естественные права»), которые ни при каком государственном правлении не должны подлежать ограничению. Таким образом, свобода для государства – это ответственность за обеспечение безопасности каждого его гражданина. Свобода же для гражданина есть ответственность за свое поведение, которое не должно вредить другим.

Наиболее последовательно и жестко идею нераздельности свободы и позитивного права формулировали многие мыслители эпохи Просвещения. Они подчеркивали, что свобода – тогда свобода, когда она выражена в законе и реализуется, обеспечивается, защищается юридическими механизмами позитивного права. В своем труде «О духе законов»

(1748 г.) Ш. Монтескье писал: «В государстве, т.е. в обществе, где есть законы, свобода может заключаться лишь в том, чтобы иметь возможность делать то, что должно хотеть, и не быть принужденным делать того, чего не должно хотеть», а также: «... свобода есть право делать то, что дозволено законом» [2, с. 74].

Основополагающей для французских мыслителей (Ш. Монтескье, Б. Констан, А. Токвиль) является концепция «естественного порядка», которая обосновала неотчуждаемость прав человека, имеющих универсальную ценность и значение, и легла в основу принятой в 1789 г. Декларации прав человека и гражданина (см. [3]).

Ее текст состоит из краткого введения, в котором заявляется, что единственными причинами общественных бед и упадка правления являются незнание, забвение и пренебрежение естественными, священными и неотчуждаемыми правами человека; далее следуют 17 статей, основанных на двух идеях философии естественного права – идее индивидуальной свободы и идее народовластия. Все люди свободны и равны в правах.

Цель общества – сохранение прав личности: свободы собственности, безопасности и сопротивления угнетению. Верховная власть принадлежит нации. Закон есть выражение общей воли: участвовать в издании законов имеют право все граждане лично или через представителей. Особые статьи обеспечивали личную неприкосновенность, судебные гарантии личности, свободу совести и мысли, слова и печати. Общественная власть существует для всеобщего блага; налоги для ее содержания должны быть распределены равномерно, через своих представителей граждане имеют право сами определять их размеры и способы взимания. Общество имеет право требовать отчета у своих представителей: гарантии прав и разделение властей – первое условие конституции.

Историческое значение Декларации и ее вариаций 1793, 1795 гг. заключалось в стремлении дать законодательную санкцию самым важным принципам философии естественного права, которая произвела переворот в политических взглядах и отношениях Нового времени [4, с. 248].

Главным теоретиком свободы среди либералов был Б. Констан. Рассматривая индивидуальную свободу в качестве важнейшей человеческой потребности, Констан не находил причин, оправдывавших вторжение государства и общества в сферу частных интересов. Концепция свободы Констан относится к так называемой «негативной» свободе. Новое понимание свободы означает, прежде всего, гарантии прав личности (защита от произвола властей, право высказывать свое мнение, распоряжаться собственностью, оказывать влияние на решения властей и т.д.). Интеллектуальный перелом во французской либеральной мысли совершил А. Токвиль, заявивший об исторической неизбежности перехода к демократическому либерализму, считавший основной проблемой сохранения свободы в рамках неотвратимой демократии.

Обоснование свободы как феномена природы, как основополагающего элемента человеческого бытия, самой его сути можно увидеть в трудах немецких философов Канта и Гегеля. В работе И. Канта «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» прослеживается мысль о том, что к разрешению «величайшей проблемы для человеческого рода...» – достижения всеобщего правового гражданского общества, в котором «наличествует величайшая свобода», – вынуждает человеческий род именно природа [5, с. 95]. Именно к свободе Кант относит то, что он именует «планом природы», или «замыслом природы», – развитие в условиях свободы всех природных задатков, заложенных в человечестве [5, с. 95]. В этой связи надо полагать, что и знаменитый кантовский категорический императив (понимаемый в том ключе, в соответствии с которым «свобода каждого совместима со свободой всех остальных» [5, с. 95]) относится не только и не столько к мора-

ли, а прежде всего – непосредственно к природе, человеческому бытию, самой его сути.

Подобный подход к свободе находит свое развитие в учении Гегеля. И самое существенное здесь – не то, что, по Гегелю, право относится к объективному духу – форме реальности, к «порожденному духом миру, в котором свобода имеет место как наличная необходимость» [6, с. 406], а то, что именно Гегель выделил мысль Канта о том, что «прирожденное право только одно-единственное: свобода... – единственное первоначальное право, присущее каждому человеку в силу его принадлежности к человеческому роду» [7, с. 147]. «Прирожденное» – значит, данное самой природой. И Гегель говорит, что такое понимание свободы – «большой шаг вперед», ибо свобода – это «высочайшая вершина, которой ни на что не приходится глядеть снизу вверх, так что человек не признает никакого авторитета, и ничто, в чем не уважается его свобода, его не обязывает» [6, с. 444]. Таким образом, сущность обоснования свободы заключается в том, что свобода является собой основополагающий элемент человеческого бытия. И здесь для понимания ценности «величайшей свободы» уместно отметить, что, по Канту, человек отличается от всей остальной окружающей нас действительности наличием разума. И именно благодаря разуму человек имеет «способность самопроизвольно начинать ряд событий» [7, с. 492].

Гегель придает категории свободы особое значение. Исходным пунктом в гегелевском философском конструировании системы права как «царства реализованной свободы» является свободная воля. Свобода составляет субстанцию и основное определение воли. Без свободы воля – пустое слово, и свобода действительна как воля, как субъект. По мнению Гегеля, свободное и есть воля, поскольку для него мышление и воля отличаются друг от друга не как две различные способности, а лишь как два способа, два аспекта – теоретический и практический – одной и той же способности мышления. Воля как особый способ мышления выражает практическое отношение мышления.

«Философия права» Гегеля построена по триадической схеме и в соответствии с тремя основными ступенями и формами конкретизации понятия свободы и права делится на три части: абстрактное право, мораль, нравственность. Каждая из этих частей, в свою очередь, делится на три соответствующих отдела: учение об абстрактном праве затрагивает рассмотрение собственности, договора и неправды; учение о морали – умысел и вину, намерение и благо, добро и совесть; учение о нравственности – семью, гражданское общество и государство.

В истории вопрос взаимосвязи свободы и прав человека усложнялся по мере расширения их спектра, благодаря все большему признанию роли государства в экономическом и социальном развитии. «Значительным этапом в этом процессе стал переход от понятия *естественных прав* к понятию *прав человека*, наиболее употребляемому в настоящее время. Суть этой перемены можно суммировать так: понятие естественных прав исходит из идеи самосохранения, защиты своей собственности от других; понятие прав человека исходит из концепции о человеке или (и это, пожалуй, точнее) личности как существе со своими потребностями и интересами, которые для его (или ее) полноценной жизни должны быть удовлетворены...

Характерно, что диспозиция взглядов и мнений по поводу природы и сущности прав человека определялась теми методологическими установками, которые господствовали в западной философии. Именно философия впервые предложила аргументы, которые используются и по сей день в спорах сторонников естественных или конвенциональных прав» [8, с. 9].

Рассматривая эволюцию взглядов на права и свободы в истории классической западной философии, можно прийти к выводу, что в ее рамках под свободой человека подразумевалась прежде всего экономическая независимость субъекта, а политические права являлись лишь средством охраны незави-

симости личности. Сторонники данной концепции («негативной свободы») А. Смит, С. Милль, Б. Констан видели роль государства в охране индивидуальной свободы от какого-либо вмешательства. Неолиберальные теоретики выдвинули новое – «позитивное» – понимание свободы, предусматривающее возрастание влияния государства на экономическую сферу и

означающее его обязанность обеспечить социально ориентированную политику. Такое понимание свободы определило основные направления социального реформирования общества, создавшего «второе поколение» прав человека – социальных, экономических и культурных.

Библиографический список

1. Платон. Государство // Сочинения: в 3 т. – М., 1971. – Т. 3. – Ч. 1.
2. Монтескье, Ш.Л. О духе законов // Избранные произведения. – М., 1956.
3. Французская республика. Конституция и законодательные акты. – М., 1989.
4. Мишель, Л. Идея государства. Критический очерк истории социологических и политических теорий во Франции со времен революции. – СПб., 1903.
5. Кант, И. Сочинения на немецком и русском языках. – М., 1994. – Т. 1.
6. Гегель, Г.В.Ф. Философия права. – М., 1990.
7. Кант, И. Метафизика нравов: Метафизические начала учения о праве // Сочинения. – М., 1965. – Ч. 2. – Т. 4.
8. Петров, А.В. Философия прав человека в русской культуре: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Волгоград, 2009.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 008:001.8

В.В. Дерюшев, доц. кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин АГАО имени В.М. Шукишина, г. Бийск,
E-mail: vderushev@gmail.com

А.А. ЗИНОВЬЕВ О СОВЕТСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

В статье проведен сравнительный анализ сущностных признаков советской и западноевропейской цивилизации на основе работ А.А. Зиновьева. Обращается внимание на то, как А.А. Зиновьев использует метод восхождения от абстрактного к конкретному и другие методы в своем исследовании советской цивилизации.

Ключевые слова: культура, цивилизация, общество, значения, ценности, нормы, власть, идеология, клеточка общества, коммунальные отношения.

Проблема «Что такое цивилизация, как она зародилась и развивается?» возникла давно. Цивилизационное развитие в форме возникновения и изменения «культурно-исторических типов» общностей людей было обосновано Н.Я. Данилевским [1], К.Н. Леонтьевым [2]. Возникновение, развитие, упадок и исчезновение цивилизаций проанализировал А. Тойнби [3], выделив различные по типу цивилизации. Одно из первых значений понятия «цивилизация», важных для понимания истории человечества, было высказано Ф. Энгельсом [4]. Примерный возраст существования цивилизации, начавшей свое развитие с пассионарного толчка, назвал Л.Н. Гумилев [5]. Цивилизация и культура – два явления, неразрывно связанные друг с другом, – на это обратил внимание О. Шпенглер [6]. Р. Осборн свою работу посвятил анализу возникновения, становления, развития и современного состояния западно-европейской цивилизации [7]. Свои размышления о судьбе советской цивилизации представил С.Г. Кара-Мурза [8].

Конечно, имеются исследования цивилизационного развития другими многими авторами, кроме названных выше, как отечественными, так и зарубежными. Нами обозначены лишь некоторые вехи, чтобы приблизиться к работам А.А. Зиновьева.

Если у Н. Данилевского и О. Шпенглера высказаны догадки о формировании русско-сибирской культуры и цивилизации, то у А. Зиновьева в новых исторических условиях эти догадки получили конкретное обоснование. А. Зиновьев исследует общественный строй, сложившейся в СССР после Октября 1917 года, и называет его коммунизмом.

А. Зиновьев приходит к мысли, что советское и западно-капиталистическое общество различаются следующим: общество Запада является экономическим в том смысле, что для него приоритетна прежде всего экономическая эффективность и потребительство. Для советского же общества достижения в социальной сфере (бесплатное всеобщее образование, бесплатная медицинская помощь, гарантированное право на труд,

на обеспеченную старость, реальная помощь семье и детям и т.д.) определяли его жизнестойкость вплоть до "перестройки".

Если многие марксисты считали, что элементы коммунизма не могут возникнуть в другом обществе, кроме осуществившего переход к социалистическому строю, то, напротив, А. Зиновьев категорически с этим не согласен. Коммунизм в России, утверждает Зиновьев, возник не на пустом месте. Он имел здесь исторические предпосылки, исторические корни. Что это за корни?

А. Зиновьев пришел к выводу, что в основе общества как социальной системы, ядром социальности являются коммунальные отношения. Это первичная форма социальных отношений, над которой надстраиваются и в которую внедряются позже другие формы социальных отношений, прежде всего, экономическая. Первые являются предпосылками коммунизма, вторые – капитализма.

Коммунальные отношения возникают в результате того, что большие массы людей вынуждены на протяжении длительного времени, в границах определенной территории проживать совместно и образовывать ряд социальных институтов для регламентации, для регулирования коммунальных отношений. Феноменами коммунальности, по Зиновьеву, являются объединения людей в группы, отношения начальствования и подчинения, государственные учреждения, профсоюзы, партии, полиция, армия, секретные службы и т.п. В определенных условиях коммунальные феномены могут стать доминирующими и всеобъемлющими в обществе и породить специфически коммунистический тип общественного устройства, как это произошло в России после Октября 1917 года [9, с. 9].

Законы, характеризующие коммунальные отношения, естественны. Они появляются на свет вместе с обществом в виде правил поведения. Этим правилам все население учится легко и поголовно, стремясь к самосохранению и улучшению условий своего существования. К примеру, законами коммунальных отношений являются такие: меньше дать и больше

взять; меньше риска и больше выгоды; меньше ответственности и больше почта; меньше зависимости от других и больше зависимости других от тебя [10, с. 43].

Указанные и другие законы коммунальных отношений общество вынуждено ограничивать, чтобы выжить, ибо отдельное лицо или группа лиц при определенных условиях могут все общество привести к летальному исходу. Цивилизация и выступает как ограничитель действия социальных законов. Подчеркнем, что если социальные законы, как говорилось, естественны, то цивилизация, напротив, явление искусственное. Составляющие цивилизации – человеческие ценности мировых религий, морали, права, искусства, общественного мнения – все это ограничивает сферу действия социальных законов. И если цивилизация идет «против течения» естественного хода истории, то коммунизм, отмечает Зиновьев, есть движение «по течению».

Остановимся далее более подробно на том, как А. Зиновьев представляет себе советскую цивилизацию в ее развитии. Основой жизни общества является жизнь людей в первичных объединениях, в клеточках общества, по терминологии А. Зиновьева, – семья, община, диаспора, фирма, завод и т.д.

Клеточками коммунизма были – заводы, фабрики, институты, фермы, конторы, магазины, совхозы, колхозы, школы и другие предприятия и учреждения, в которых взрослые и работоспособные члены общества принимаются на работу, получают вознаграждение за труд, добиваются успехов, делают карьеру, получают награды и различного рода жизненные блага.

Выделяются две функции клеточки: деловая и социальная. Социальная функция была преобладающей над деловой.

В структуру коммунистических клеточек, помимо деловых групп, входят неделовые организации – партийная, профсоюзная, молодежная и др. Руководители партийной и профсоюзной организаций входят в число руководителей клеточек. Эти организации активно вмешиваются в деловую деятельность клеточек. Тут имеет место своеобразная деловая демократия.

Жизнь людей на уровне клеточек образует основу коммунистического образа жизни. Его черты таковы.

Коллектив людей, работающих в одной клеточке общества, для исполнения своих функций, получает во владение от общества необходимые средства деятельности. Коллектив владеет этими средствами и эксплуатирует их. Но они не есть его собственность. Все члены коллектива социально не различаются по отношению к средствам деятельности, как это имеет место в обществе феодальном или капиталистическом. Они различаются лишь в системе организации деятельности.

Базисными социальными отношениями являются отношения начальствования и подчинения, а также отношения соподчинения. Эти отношения являются чрезвычайно сложными.

Клеточки объединяются в более сложные группы благодаря особым клеточкам, выполняющим функции начальствования или руководства. Таким путем в обществе образуется многоступенчатая иерархия отношений начальствования и подчинения людей и целых коллективов. Она порождает иерархию социальных позиций людей, которая становится неустранимым источником социального, материального и других форм неравенства, основой разделения людей на различные социальные слои или категории. [11, с. 168-173]

В западном обществе частные клеточки преобладают и задают тон. Их роль тут настолько велика, что западнистское общество рассматривается как частнопредпринимательское.

Западнистские клеточки создаются и существуют исключительно для определенного дела и ни для чего иного. Их структура и функционирование определяются исключительно условиями и интересами дела.

Поэтому они максимально упрощены с точки зрения социальной структуры. В них нет никаких лиц, групп и органи-

заций, ненужных с точки зрения интересов дела. Никакая партийная, профсоюзная, молодежная или какая-нибудь иная организация не является здесь элементом структуры множества людей, занятых в клеточке. Сотрудники клеточки могут быть членами такого рода организаций, групп и движений, но не в рамках клеточки, а вне ее и независимо от нее. Этот аспект их жизни не влияет на функционирование их в рамках клеточки и клеточки в целом. Партии, профсоюзы и другие общественные организации оказывают давление на хозяев клеточек и их администрацию, но это – внеклеточная, а не внутриклеточные отношения.

Западнистская клеточка не есть коллектив в строгом смысле. В ней люди работают и все. Социальная и интимная жизнь людей западного общества происходит вне деловых клеточек, а не в них.

В деловых клеточках западнизма нет никакой внутриклеточной демократии. Внутри клеточек царит трудовая дисциплина, можно сказать, деловая диктатура. Фундаментальные принципы работы западнистских клеточек таковы: первый – делать дело как можно лучше; второй – добиваться максимального результата с минимальными затратами; третий – максимально использовать силы сотрудников; четвертый – исключить праздное времяпрепровождение; пятый – исключить использование сотрудниками рабочего времени и средств клеточки для личных целей, не имеющих отношения к целям клеточки; шестой – свести к минимуму число работников; седьмой – оценивать их прежде всего по деловым качествам.

Характерная клеточка западного общества, превосходно выполняя свои функции, является совершенно пустой и обездушенной с точки зрения социальной жизни внутри ее. Это – деловой механизм, а не объединение людей со всеми их достоинствами и недостатками.

Сказанное не означает, что все неделовое, изъятое из нее, вообще изъято из общества в целом. Все то, что имеет какую-то ценность для общества и может стать источником дохода или предметом социальной жизнедеятельности, тут становится либо делом особого рода клеточек либо функций особого рода общественных организаций (партий, профсоюзов и т.п.). В обществе в целом происходит максимально возможное разделение дел, способностей, функций людей. Отдельные свойства людей и их объединений обособляются от них в виде дел особых клеточек.

Но при всей рационализации человеческого материала этот материал – люди. Люди имеют потребность в непосредственном общении с другими людьми и в личных неделовых контактах. Западоиды удовлетворяют эту потребность вне клеточек. Но что-то остается и для клеточек. Кроме того, коммунальные отношения не исчезают и в деловых клеточках. И человеческие свойства в какой-то мере сохраняются. Кроме того, они здесь опосредованы деловыми отношениями так, что не всегда обнаруживают себя в качестве неделовых. Тем не менее многие исследователи отмечают, что для значительного числа работающих людей их положение в клеточках превращается в ад. При этом в западнистских клеточках нет общественных организаций, которые могли бы взять под свою защиту жертв внутриклеточных драм. [11, с. 331-337]

А. Зиновьев констатирует, что законы коммунальности в западнистской клеточке проявляются в более жестокой форме, чем в коммунистической, а индивид меньше защищен от социально более сильных коллег. Он пишет: «Многие исследователи условий труда считают центральной проблемой девяностых годов преследование группой сотрудников своих «слабых» коллег. Рабочее место для огромного числа людей превращается в ад. Интриги, оскорбления, шантаж, угрозы, принуждение к сексу и т.п. являются обычными явлениями. На рабочих местах идет ежедневная война такого рода. В коммунистических коллективах против этого была хотя какая-то защита (партийная и комсомольская организации, общие

собрания, дирекция, стенная газета и т.п.), в западных же ее почти нет. Клеточка коммунистического общества более человечна». [11, с. 338]

Библиографический список

1. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа. – Изд-во «ГЛАГОЛЬ». Изд-во С.-Петербургского ун-та, С.-Петербург, 1995.
2. Леонтьев, Константин. Записки отшельника. – Изд-во АСТ. – Москва, 2004.
3. Тойнби, А. Дж. Постигание истории. – М., 1991.
4. Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства / Ф. Энгельс, К. Маркс // Соч.: Т. 21.
5. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: ДИ Дик, 1997.
6. Шпенглер, О. Закат Европы. – М.: Мысль, 1993.
7. Осборн, Р. Цивилизация. Новая история Западного мира / пер. с англ. М. Колопотина. – М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2008.
8. Кара-Мурза, С.Г. Советская цивилизация. От начала до Великой Победы. – М.: Эксмо, Алгоритм, 2005. Его же. Советская цивилизация. От Великой Победы до краха. – Харьков: Книжный клуб «Клуб Семейного Досуга», 2007.
9. Зиновьев, А. ОТ коммунизма – к колониальной демократии // Социально-политический журнал. – 1993. – № 8.
10. Зиновьев, А. Зияющие высоты. – М., 1990. – Кн. 1.
11. Зиновьев, А.А. Русская трагедия. – М.: Алгоритм, Эксмо, 2005.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 308.47.3

М.С. Нефедова, ст. преп. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: marianna-nefyodova@yan-dex.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В статье рассматриваются состояние и основные элементы российской правовой культуры в условиях формирования гражданского общества. Показаны факторы обуславливающие низкий уровень правовой культуры граждан России. Предлагаются меры по совершенствованию правовой культуры, как отдельных категорий, так и общества в целом.

Ключевые слова: культура, правовая культура, гражданское общество, правосознание, право, правовое поведение, правовая идеология, правовая психология, правовое воспитание, воспитательная функция.

В настоящее время формирование гражданского общества в России рассматривается как официальная цель проводимых в стране реформ. Гражданское общество, как считает Д. Медведев, «сегодня является важным элементом политической жизни, – это неоспоримый факт. Больше того – структурированное гражданское общество (а сейчас проходит процесс его оформления) уже имеется, и в дальнейшем, самое главное, – должно стать итогом нашего стабильного и цивилизованного развития» [1].

Представляется, однако, что утвердившиеся в западном цивилизованном мире принципы социальной организации правового государства, гражданского общества подкреплялись соответствующим наличествующим там типом правовой культуры, основой которой были закрепленные в сознании граждан ценности свободы личности, прав человека. В России ситуация гораздо сложнее, поскольку здесь речь идет о коренной ломке традиционного, архетипического в своих основах правопонимания и более того — самих этнокультурных оснований системы ценностей. Традиционалистски ориентированные отечественные мыслители отрицают возможность подобной ломки. Например, по мнению А. Дугина «гражданского общества как явления у нас не существует, и более того, не может существовать по историческим причинам... Гражданского общества в России не может быть даже в теории, поскольку гражданское общество – это социально-политический продукт развития западно-европейской романо-германской цивилизации, двигавшейся по совершенно иной логике. Попытки превратить авторитарным образом социальную организацию россиян в гражданское общество (или его прообразы), что на практике было тождественно его радикальной вестернизации, всякий раз приводило к катастрофическим, апокалиптическим последствиям, к расколу, жестокой диктатуре, отчуждению правящих элит от широких масс» [2].

Эта точка зрения представляется слишком категоричной, хотя нельзя недооценивать сложности социокультурной трансформации подобного масштаба. Именно ввиду отсутст-

Мы приходим к выводу, что вряд ли следовало ломать все основы жизни, которые сложились в стране в советское время и пытаться навязать строй, не имеющий исторической перспективы.

вия устойчивых представлений о ценности индивидуальной самореализации, свободы личности, неотчуждаемости ее прав и собственности в сознании россиян процесс ускоренного создания гражданского общества и новой правовой системы в России столкнулся с непредвиденными трудностями. Трансформация правовой культуры — настолько многомерный процесс, что здесь нет, да и не может быть простых и однозначных объяснений. С одной стороны, «патерналистские установки» немалой части населения наглядно демонстрируют инерционность процессов трансформации общественного сознания, медленную смену стереотипов мышления и поведения людей. С другой стороны, — они свидетельствуют о здравом смысле россиян, понимающих, что существует пропасть между декларируемыми в законодательных актах принципами и теми нормами, которые реализуются в повседневной российской действительности.

Формирующаяся реальная российская правовая культура характеризуется внутренней противоречивостью, эклектизмом, одновременным сосуществованием в ней разнонаправленных тенденций. Так, в массовом сознании одновременно сосуществуют как минимум две нормативные системы: «закон для чужих» и «закон для себя и своих». На наш взгляд, такие девиации правосознания могут быть интерпретированы, во-первых, как следствие социальной аномии переходного периода, направившего изменение социальной структуры общества в направлении углубления имущественной поляризации, обусловившей «многослойность» социальных и правовых норм, и, во-вторых, как проявление правового нигилизма на всех социальных уровнях, от представителей власти до маргиналов. Истоком правового нигилизма, если отвлечься от его долговременных социокультурных корней, является беспорядочная и необоснованно жесткая политика государства, злоупотребление идеей законности. Эти многообразные процессы, накладываясь друг на друга, задают деформацию массового правосознания. Отсутствие в России зрелых предпосылок формирования гражданского общества, криминализация

различных социальных сфер и массовая ориентация людей просто на физическое выживание тормозят развитие новой правовой культуры. Материально обездоленное население не может быть субъектом права. Ведь право как необходимая форма свободы вообще возможно и имеет смысл лишь при существовании свободных личностей – субъектов права. И только там, где индивиды свободны и, следовательно, ответственны, в принципе возможны правовые отношения и правовой порядок вообще.

И.А. Ильин по этому поводу отмечал, что честным, верным, законопослушным можно быть только самому, по личной убежденности, в силу личного решения. Нет этого – и нет правосознания. Человек превращается из гражданина в плута, в ловчицу, в авантюриста. Он не опора правопорядка, а живая брешь в нем. Настоящее государство держится не принуждением и не страхом, а свободной лояльностью своих граждан [3]. Правопорядок держится адекватным правосознанием и правовой культурой граждан, а не деформированными. Отсутствие юридического стержня *homo juridicus* в правосознании и правовой культуре россиян определяет пассивное отношение граждан к фактам попрания их прав и свобод. Низкая правовая культура населения обуславливает соответствующую правовую культуру должностных лиц. В свою очередь, низкая правовая культура должностных лиц усугубляется отсутствием в политической практике реальной ответственности госслужащего за нарушение права и неуважение к нему.

Демократия представляет собой не что иное как постоянную борьбу граждан за свои права, за партнерскую, ответственную, честную и эффективную государственную власть. Становление социального пространства, принципом организации которого была бы такая борьба, невозможно без роста гражданской и правовой активности людей, уровня культуры и, в частности, правового образования, нравственности и правового мышления. Как подчеркивает Т.И. Заславская, «тесно связанные между собой институты гражданского общества и прав человека наиболее очевидно обращены к человеку и гражданину. Именно эти социальные институты определяют «человеческое лицо» или, наоборот, «противочеловеческий оскал» той или иной системы. Взятые вместе, они характеризуют возможность людей выражать и эффективно отстаивать свои интересы, иными словами, степень реального демократизма общества» [4]. Следовательно, до тех пор, пока правовая культура российских граждан не обретет необходимого уровня, пока идея прав и свобод человека не превратится в нравственную потребность, в идею, способную объединить общество вокруг задачи правового, политического, социального, экономического и культурного созидания, не могут быть реализованы на практике процедуры и институты обеспечения прав и свобод человека [5].

Многие исследователи разделяют аксиологический подход к определению правовой культуры через систему норм и ценностей общества. Именно здесь прослеживается связь правовой культуры и нравственности членов общества, без которой правовая культура невозможна. Одна из причин низкой правовой культуры современного общества – низкий уровень нравственности, без повышения которого невозможно добиться состояния правоправности [6].

Высокие нравственные качества, развитая правовая культура и гражданская активность личности определяют зрелость общественных отношений, соответствующей формой которой является институциональная структура правового государства. Гражданскому обществу, ставящему своей целью обеспечение прав человека, необходимо, чтобы движение к этой цели шло вместе с укреплением и развитием правового государства, которое создает само это общество. После длительной эпохи подавления прав и свобод личности в России начался процесс постепенного становления новых общественных отношений. Главная заявленная реформаторами цель – общее благо, выраженное в правах и свободах человека. Пра-

вовое демократическое государство, призванное соблюдать и защищать права и свободы человека, способно утвердиться лишь в обществе, основанном на солидарности, нравственных началах, высокой правовой культуре, гражданской активности и самоуправлении. По мнению многих исследователей, «текущая ситуация характеризуется тем, что гражданский сектор нужен власти как легитимация самой этой власти, как элемент управления социумом. Государство должно добровольно отступить из тех сфер, которые оно давно захватило, возвращая их гражданскому обществу» [7]. «Ибо истинная сила государства не в тотальности мощной бюрократии и силовых структур, а в поддержке населения как народа, организованного в гражданское общество, а не просто как электората» [8].

Однако, многие из ожиданий населения, возлагавшиеся на реформы последних лет, не оправдались. Во-первых, потому что эти преобразования были инициированы и осуществлялись не столько по волеизъявлению «снизу», сколько по воле «демократической» номенклатуры. На что-то более фундаментальное и далеко идущее трудно было рассчитывать при заданных правилах политической игры и правовой грамотности, готовности и способности населения отстаивать свои права. В результате, по мнению В.В. Лапаевой, в силу целого ряда причин процессы структурирования формирующегося гражданского общества приобрели уродливый феодально-корпоративный характер [9]. Поэтому вместо гражданского общества как области обособленных от власти частных интересов и правового государства как представителя общего начала и выразителя общей воли мы имеем доминирование в социально-политической сфере сросшихся с властью олигархических кланов. Другими словами, мы столкнулись с тем, что население оказалось не готовым к формированию гражданского общества. Во-вторых, как считает С.С. Алексеев, главной причиной неудачи реформ стала «недооценка права. Права как решающего средства и важнейшего элемента формирующегося гражданского общества» [10]. Французский политолог Д. Кола писал, что «одной из главных трудностей воссоздания российского общества является отсутствие правовой культуры, которая рассматривает договор как основу регулирования» [11].

В.С. Нерсисянц характеризует российское посттоталитарное состояние общества как неофеодализм, в котором произошло соединение власти и собственности, аппарат власти превратился в коллективного собственника (суперсобственника), а доступ к власти стал всецело определяться имущественным положением [12]. Установилась суперпрезидентская форма правления с российской спецификой, с элементами авторитаризма и декоративным «карманным» парламентаризмом, напоминающая монархию, которая характерна для неразвитого гражданского общества. Судебная система имеет черты феодальной. Суды специализируются не по содержанию рассматриваемых дел, а по субъектному принципу, аналогичному сословному. Для физических лиц – суды общей юрисдикции, для юридических – арбитражные; для гражданских лиц – обычные суды общей юрисдикции, для военных – военные. Возникает подмена правовых норм и законов, которые должны неукоснительно распространяться на всех, привилегиями. Например, в отношении чиновничества, находящегося на государственной службе, принцип привилегий возводится в абсолют.

Формирование гражданского общества и его институтов представляет собой составную часть социального и исторического процесса, показатель и фактор прогресса общества. Исходя из исторически сформировавшихся этнонациональных и социокультурных особенностей российского правового менталитета, можно утверждать, что гражданское общество в России может сложиться только тогда, когда будут на практике реализованы основные параметры соответствующего ему типа правовой культуры и массового правосознания.

Для эффективного анализа правовой культуры общепринято структурировать ее на следующие основные элементы: знание, установки, поведение. Корректное и полноценное знание лежит в основе правового поведения индивида, реализующего свои правовые установки, а изучение интереса граждан к правовой информации и источников ее получения дает показательные критерии для оценки правовой культуры.

Иерархия ценностей служит основой социальных установок граждан, в том числе, показывает место права в структуре ценностей. В структуре ценностей россиян доминируют совесть (ранг 1), семья (ранг 2), деньги (ранг 3), закон (ранг 4). По мнению Ф. Шереги, установки россиян на соблюдение закона, в сущности, позитивные, но граждане оставляют за собой право их не соблюдать [13]. Одной из основных причин такого отношения является обычная неосведомленность о самих законах, которая зачастую усугубляется нежеланием повышать свои правовые знания.

Отсутствие информации о законах и отношениях, которые они регулируют, для граждан является бесспорным и оправданным основанием их игнорирования. Тип поведения «нарушаю потому, что не знал, что нарушаю» не относится, по мнению граждан, к неправомерному и не может оцениваться как произвол. Из этого можно сделать вывод, что улучшение правовых знаний будет способствовать институционализации правового поведения. Но, в действительности, граждане, отвечая на вопрос о пользе права, знания его норм, утверждают, что знание прав и норм закона в нашей стране «мало что дает человеку» (47%). Такая установка на бесполезность кодифицированного правового поведения сохраняет общество в состоянии апатии и снижает мотивацию к повышению индивидуальных правовых знаний и, в конечной счете, правовой культуры.

Если граждане будут уверены в том, что в современной России существует реальная возможность эффективно отстаивать свои права в опоре на знание законов, то это может послужить серьезным стимулом для поиска и изучения правовой информации. Именно по этой причине 19,4% населения в це-

лом ощущают потребность в правовых знаниях, больше всего – 31,6% – молодежи. Но в силу обозначенной выше апатии общества как одной из его доминирующих характеристик, закономерно, что только 6,9% опрошенных полностью уверены в том, что результат их правовых действий будет позитивным.

Закономерно, что роль права в повседневной жизни общества получает низкую оценку у граждан. Большинство (47,8%) считает, что «в стране жизнь общества имеет мало отношения к праву, люди живут по своим правилам», плохо соблюдая правовые нормы. Многие из опрошенных негативно оценивают работу государственных органов и изменение ситуации в правовой сфере. По мнению респондентов, борьба с коррупцией и криминалом изменились в худшую сторону, правовые нормы плохо соблюдаются государственными служащими, а правоохранительные органы игнорируют обращения граждан. По мнению граждан, одной из существенных проблем современной России, без решения которой невозможно улучшить социально-экономическую ситуацию, является коррупция.

Большинство отрицает действенность принципа демократии в нынешнем законодательстве. Мнение граждан не учитывается, «их не спрашивают». Отсюда отчужденность людей от закона и нежелание его соблюдать. Понимая под демократией учет мнения населения в законотворческом процессе, т.е. население декларирует свою готовность в нем участвовать, 90% опрошенных не придают значения законопослушности самих граждан.

Опираясь на вышесказанное, можно констатировать, что на современном этапе не поставлена точка в изучении категории правовой культуры, а лишь только актуализированы проблемы правовой культуры, её становления, формирования, развития, решить которые предстоит в будущем. Движение России к гражданскому обществу невозможно без формирования правовой культуры и осознания права как важнейшей социальной ценности.

Библиографический список

1. Роль гражданских инициатив в развитии России в XXI в.: Полный текст выступления Д. Медведева на II Гражданском форуме 22 января 2008. – Электрон. данные. Режим доступа: <http://www.regnum.ru>.
2. Дугин, А. Проект «Гражданское общество» как угроза российской самобытности (Из интервью лидера ОПОД «Евразия» философа А. Дугина «Русскому журналу» (russ.ru)). Электрон. данные. Режим доступа: http://www.patriotica.ru/actual/dugin_go.html
3. Ильин, И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. – М.: Папор, 1992.
4. Заславская, Т.И. Инновационно-реформаторский потенциал России и проблемы гражданского общества // Гражданское общество в России: проблемы самоопределения и развития. – М.: ООО «Северо-Принт», 2001.
5. Аринин, А.Н. Права и свободы человека и эффективное развитие России // Общественные науки и современность. – 2002. – № 1.
6. Ветютнев, Ю.Ю. и др. Правовая культура в России на рубеже столетий (Обзор Всероссийской научной конференции) // Государство и право. – 2001. – № 10. – Электрон. данные. Режим доступа: <http://vromsu.narod.ru>.
7. Любин, В.П. Дискуссии о политической культуре современной России // Россия и современный мир. – 2002. – № 2 (35).
8. Шмаков, В.И. Псевдоконституционный характер, мнимый демократизм и неморальность российской государственности в отсутствие гражданского общества // XXI век: духовно-нравственное и социальное здоровье человека. – М.: МГУКИ, 2001.
9. Лапаева, В. Пролетарии умственного труда, соединяйтесь! // Независимая газета. – 2001. – 1 февр.
10. Алексеев, С.С. Восхождение к праву. Поиски и решения. – М.: НОРМА, 2001.
11. Кола, Д. Политическая социология / пер. с фр. – М.: ИНФРА-М, 2001.
12. Нерсесянц, В.С. Гражданская концепция общественного договора об основах постсоциалистического строя // Социологические исследования. – 2001. – № 2.
13. Шереги, Ф.Э. Социология права: прикладные исследования. – СПб.: Алетей, 2002.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 72.033/034 (4)

Е.В. Килимник, зав. кафедрой гуманитарного и социального образования Уральского института социального образования, г. Екатеринбург, E-mail: kilimnik_06@mail.ru

ГЕНЕЗИС ФОРМ ФЕОДАЛЬНЫХ ЗАМКОВ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ ЕВРОПЕ В ПЕРИОД ЗРЕЛОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

На основе проведенного анализа природно-ландшафтных, культурно-исторических и социокультурных особенностей, повлиявших на эволюцию форм феодальных замков в средневековых регионах Центральной Европы, в работе рассматривается генезис, динамика развития

форм и структура замковых комплексов, что существенным образом поможет восполнить пробел в европейской истории средневековой культуры, повысит уровень образования студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений России.

Ключевые слова: Эволюция, генезис и динамика развития форм, замок, феодализм, Средневековье, регион, социокультурная зона, локус, природно-ландшафтные, культурно-исторические и социокультурные особенности.

На основе проведенных полевых исследований в социокультурных зонах Центральной и Восточной Европы автором был разработан новый курс "Замок как культурно-исторический феномен: опыт культурологической типологии (на примере памятников Центральной и Восточной Европы) в рамках преподавания дисциплины "История средневековой культуры", что позволит студенческой аудитории более многогранно понять особенности рыцарской культуры Средневековья и ее феномена – феодального замка [1]. Изучение историко-культурного наследия Средневековья, в частности феодальных замков, приобретает сегодня особую значимость для сохранения в памяти людей ярких проявлений самобытной культуры европейских регионов в условиях интегрирующей роли современной объединенной Европы. В ходе процессов глобализации и преобразования социокультурного пространства возникает новая монокультурная Европа, состоящая из поликультурных регионов, для каждого из которых характерно исторически сложившееся количественное и качественное многообразие локальных культур. Происходит формирование единого политического, экономического и культурно-исторического пространства и образование на этой основе наднационального понятия "европеец". Одновременно с этим происходит определенная утрата европейцами, особенно молодыми, своей национальной и культурной самоидентификации. Это, в свою очередь, наносит ущерб культурно-исторической памяти нации, тому уникальному социокультурному пространству, в котором на протяжении многих эпох создавались памятники европейской цивилизации, подобные феодальным замкам, в каждом из которых запечатлена принадлежность к определенной национальной культуре.

Чтобы восполнить существующий пробел в исследовании была предпринята попытка выявить локальные культурные особенности регионов Центральной и Восточной Европы (западные области) на примере наследия рыцарской культуры Средневековья – феодальных замков. Именно памятники рыцарской культуры центрально и восточноевропейских регионов позволяют выявить их локальную специфическую сущность в первую очередь как социокультурных единиц целого организма – средневековой европейской культуры. Выбор средневековых регионов Центральной и Восточной Европы (западные земли) был обусловлен тем, что ранее они не становились предметом целостного научного обобщения по культурологической проблематике реконструкции типологии феодальных замков. Обращение отечественных и зарубежных исследователей к проблемам развития замков в Западной Европе, как ведущему региону Средневековья, приводит к отсутствию культурологического изучения генезиса и динамики форм феодального оборонного замка в центральных и восточных регионах Европы. Вследствие этого теряется общая картина культурного взаимовлияния регионов средневековой Европы с учетом влияния западноевропейских традиций и сохранении локальных культурных особенностей при сооружении замковых комплексов. По признанию российского (А.В. Бунин) и зарубежного ученых (К. Улмер) из-за возникающих сложностей в анализе генезиса и динамики форм региональных замков Европы X – первой трети XVII вв. не представляется возможным создать культурологическую типологию этого феномена средневековой цивилизации с выявлением основных типов феодальных замков и их производных – родов и видов. Кроме того, являясь своеобразным культурным центром между более развитой Западной (индустриальной культурой) и Восточной Европой (аграрной культурой), центрально и восточноевропейский (западные земли) регионы с феодальными замками представляют собой уникальную социокультурную модель, воплотившую значительный спектр специфических черт, в той или иной мере присущих западно-

европейским регионам, особенно Франции и Германии. Это позволяет наиболее полно и системно раскрыть в культурологии картину европейской трансформации замкового дела XI – конца первой трети XVII вв. в центрально и восточноевропейских регионах как субкультурных локусов.

Много сложнее, чем в регионах Западной Европы (Франция, Англия), был процесс эволюции форм феодального замка в социокультурных зонах средневековых германских княжеств. На основании изучения базисной основы зарождения и развития ранних феодальных укреплений в немецких средневековых княжествах можно выявить два основных региональных культурно-строительных течения, которые легли в основу будущей феодальной крепости.

Неравномерное культурное, экономическое, военное развитие отдельных немецких территорий приводило к тому, что здесь генетически не сформировалась единая празамковая структура, как в Англии и Франции. Там, где не были утрачены античные культурно-строительные традиции, зарождение форм будущего феодального замка в Раннем Средневековье века колебалось между двумя архаичными празамковыми структурами, унаследованными от прошлого: структурой открытого жилища, имевшей сходство с императорским пфальцем VIII–X вв., и между структурой укрепленного естественными элементами защиты народного городища (так называемого Фольксбург) [1], который существовал здесь с незапамятных времен. Первое соединение обеих форм произошло в эпоху императора Оттона, когда вновь появилась потребность воскресить в полном блеске полужабытую Каролингскую империю – единственное средство остановить центробежные силы в племенных землях Германии. Однако в державе, границам которой угрожали мадьяры, до них – норманны, и которая насильственно покоряла славянские области на востоке, уже нельзя было строить представительные неукрепленные здания – пфальцы на открытом месте, как в эпоху Каролингов. Их нужно было перенести в безопасное место, защищенное как природными, так и искусственными препятствиями, либо в старое городище, усиленное новыми укреплениями. Наряду с ранним укреплением в виде народного городища к началу Высокого Средневековья пфальц – резиденция короля выступает как новый тип феодального сооружения. Пфальцы должны были обеспечивать королю в ходе его объезда империи (в средневековой германской империи не существовало постоянной королевской резиденции) надежное местопребывание и снабжение и, таким образом, способствовать непрерывности осуществления королевской власти. По соответствующему положению к пфальцу относились: хозяйственный двор (curia), королевский дворец (palatium, откуда и происходит немецкое понятие Pfalz), королевский зал (aula regia) и оборонительное сооружение пфальца (castrum) – внешний защитный вал [2].

Различие между областями, затронутыми и не затронутыми античной культурой, лучше всего видны, если сравнить некоторые генетические структуры наиболее ранних феодальных замков возле Рейна. Старейшая форма феодального жилища – призматическая башня, высотой приблизительно 10 м., своими размерами и толщиной стен напоминает так называемую "бургзе" – сторожевые башни, построенные римлянами для охраны границ на Рейне и в Подунавье в первых столетиях нашей эры. Старейшие феодальные башни прямоугольной формы, ведущие свое генетическое начало от пограничных римских башенных построек, возникли в этих областях только в конце XI столетия (Гляйберг, Кассель); башни округлой формы возле Рейна, напротив, появились лишь в конце XII–XIII вв. (Планкенберг), и, следовательно, вторичны. Они в большей мере применялись уже под влиянием культурно-строительных традиций французского замкового зодчества

эпохи короля Филиппа-Августа. И хотя французское культурно-строительное воздействие здесь бесспорно, округлые башни в этих германских землях не достигли таких внушительных размеров, как во Франции, они редко где превышают 20 м. К тому же их тесные помещения мало удовлетворяли требованиям, предъявляемым немецкими феодалами к жилищу.

Отсутствие жилья в башенной структуре немецкого замка обусловило необходимость в возведении укрепленного дворца с обычным для него залом. Существование жилого дворцового здания имело, в свою очередь, обратное влияние на зарейнские феодальные башни значительных размеров, в которых жилые помещения строились, дублируя основные дворцовые и которые не получили в результате активного дворцового строительства своего дальнейшего развития.

Сооружение феодальных замков в землях Священной Римской империи в XI – начале XII вв., которое кроме высшей военной знати вели и влиятельные семьи имперских и королевских министерств, позволяло наблюдать большое разнообразие, рождаемых в ходе этого зодчества, архитектурно-художественных форм. Впервые в этом периоде времени рядом с жилой башней, часто бывшей единственным примечательным зданием внутри стен или палисада замкового комплекса, возникают новые неповторимые по своему облику дворцовые постройки, повторяющие рельеф местности и представляющие собой обычно двухэтажные, вытянутые каменные дома – чаще всего зального типа с внутренним двором. Следствием этого процесса развития феодального замка в германских землях в конце XI в. происходит отказ от прежней характерной башенной резиденции, а жилые и оборонительные функции полностью перекладываются, как правило, на двухэтажный укрепленный каменный дом (зальный строение). Эти небольшие первоначально постройки в эпоху императоров Штауфенов (XII–XIII вв.) развились в пышные укрепленные дворцовые здания [3]. Они продолжали исполнять роль главного здания феодального замка, взяв на себя роль бывшей башенной резиденции, которая в свою очередь трансформируется в наблюдательное сооружение и кроме этого выступает элементом обороны дворцового комплекса. В ряде случаев в средневековых германских княжествах это могли быть новые башнеподобные дворцовые сооружения, которых можно определить как "укрепленные дома", имеющие почти квадратное основание и мощные стены, а также вход на верхних этажах.

Следствием этого в ходе трансформации форм феодального замка, в немецкоязычных регионах Священной Римской империи вместо прежней жилой башни около 1100 г. – в начале XII в. утвердился чисто оборонительный наблюдательный башня.

Таким образом, в ходе влияния сложившихся региональных культурно-строительных особенностей происходит рождение самобытного немецкого дворцово-башенного замка, в генетической основе которого лежали имперский пфальц – дворец и народное городище с его архаичными деревоземляными укреплениями.

Количество зданий внутри часто маленького замкового пространства было достаточно небольшим. Кроме башни, "укрепленного дома" или зального дворцового строения, взаимное существование которых обычно исключалось, по возможности присутствовали и маленькие хозяйственные постройки (кухня, мастерская, склады, конюшня) – если они не были вынесены в предградье или форбург – и как исключение отдельно стоящая капелла, как, например, в замке Куэрфурт (Саксония). Окружная оборонительная стена, чаще всего выполненная в технике двух оболочек, окружала территорию немецкого феодального замка по кругло-овальному контуру, но могла иметь и полигональную форму, что было характерно для нагорных замков немецких княжеств. Большинство въездных ворот в феодальных замках на протяжении XI – начала XII вв. были еще небольшими и чаще всего представляли собой простые арочные проходы, выполненные в стене (замок

Вианден, Люксембург). Но, начиная с середины XII в. возрастает число больших и богаче оснащенных приватных построек, часто представлявших собой воротную башню, как, например, в феодальных замках Куэрфурт или Лютценбург (округ Мозель). Это было новым шагом в развитии феодального замкового зодчества Германии, т.к. оборонительные воротные башни, расположенные в цепи окружной стены в прежнюю салическую эпоху еще не встречаются. Опооясывающая стена и стены каменных дворцовых зданий представляют в основном нерегулярную кладку на известковом растворе, но часто встречается и кладка из меньших, вытесанных и уложенных слоями камней или вытесанных прямоугольников. Помимо каменной кладки в виде так называемой "рыбьей кости или колосьев" (*opus spicatum*) [4] в особо претенциозных феодальных замковых постройках крупноземельной знати мастерами-устроителями активно применяется кладка с использованием больших, аккуратно обтесанных крупных прямоугольных камней – квадров. Благодаря ним появляются еще исключительно редкие в салическую эпоху примеры архитектурно-художественных украшений (дверных и оконных проемов, арок, дверных перемычек, колонн, капителей) феодальных замковых комплексов.

Структура дворцово-башенного или немецкого замкового типа включала основное дворцовое здание с представительным залом на втором этаже со стороны двора. На первый этаж, обычно наполовину утапливаемый относительно уровня надворья, попадали по спускающейся вниз лестнице. В зале, расположенном на втором этаже, устраивался ряд спаренных окон, составляющих нередко целую галерею со столбами. Эти окна были или остекленными, или снабжались поворотными деревянными щитами (своеобразными средневековыми жалюзи), а освещенный этими окнами неф назывался солярием. В случае малой защищенности дворца, спаренные окна заменялись маленькими щелевидными бойницами, а недостаток освещенности компенсировался светом факелов. Не подверженной изменениям частью укрепленного дворца была капелла, иногда двухэтажная, с первым этажом, выделенным простоям, и с амфитеатром на втором (своеобразная трибуна), предназначенным для духовной и светской знати. Капелла была самостоятельной частью, или была дворцовой пристройкой, или находилась над воротами. Форма дворца обычно всегда следовала конфигурации местного ландшафта и была нерегулярной. Снаружи стены дворца прорезали оконные бойницы. Значительно снижало боевые возможности этого укрепления отсутствие боевого хода по всему периметру дворца, что, видимо, компенсировалось гористым ландшафтом и, как следствие, сложностью подхода к стенам. Доминирующая над дворцом башня первоначально (до середины XII века) играла второстепенную роль, в обороне ей отводилась функция дозорной. В нижних этажах башни зачастую могли размещаться тюремные или складские помещения. С середины XII века начинается трансформация местоположения башни с целью усиления обороноспособности дворца. В результате меняется положение башни в его организме, и она встраивается в дворцовую стену для контроля и активной защиты въездных ворот, при этом (если она была прямоугольной) острый угол был обращен к фронту, что усиливало ее оборонные качества. Одновременно с этим, с середины XII в. предзамковая территория также начинает дополнительно укрепляться. Вследствие происходящих культурно-исторических процессов в регионах империи возникает полурасчлененная схема замка, где центральным зданием становится укрепленный дворец с башней, а к нему прилегает предзамковое укрепление (предградье), регулярное или нерегулярное в своей основе, полностью подчиненное горному рельефу. Подобное предзамковое укрепление обычно имело стены, уступающие по высоте дворцу, к которым внутри могли пристраиваться жилые (для стражи), реже хозяйственные объекты. Стена предградья могла быть дополнительно укреплена небольшими прямоугольными или круглыми башенками, одна из которых

часто играла роль надвратной. Снаружи въезд в замок обычно дополнительно укреплялся земляным валом, если местность была пологой, и рвом. В небольшом дворцовом дворе обычно размещался колодец. На первом этаже укрепленной дворцовой постройки в основном размещались хозяйственные службы и жилье для гарнизона. На втором и третьем этажах размещались личные покои владельца замка и рыцарский зал для приема гостей. Подобная схема обычно лежала и в основе различных производных вариантов дворцово-башенного или немецкого типа замка, где главное место отводилось по-прежнему укрепленному дворцу, выполнявшему основную оборонительную, жилую и хозяйственную функции.

Таким образом, в конце X–XII вв. в качестве оборонительных центров территорий и укрепленных резиденций знати в средневековой Центральной Европе постепенно сложились традиционные, стандартные типы укрепленного феодального жилища. Одновременно этот период времени может рассматриваться и как фаза определенного экспериментирования, в которой применялись и старые формы – деревянный дом или зальные строения, но одновременно развивались и новые архитектурно-художественные решения в сооружении оборонных замков, представленные жилой башней с насыпным "мотом" и "укрепленным домом" или дворцом со сторожевой башней.

В конце XI – начале XII вв. с ослаблением императорской власти, становившаяся в этот период все более независимой знать Священной Римской империи во все возрастающих объемах стремилась возводить мощные каменные замки, как свои постоянные и репрезентативные родовые резиденции, пренебрегая защитой регионов. Они были для своих династических создателей с одной стороны способом уклониться от притязаний королевской и императорской власти, но также защититься и от экспансионистских устремлений собратьев по сословию. Устройство господствующего над ландшафтом высотного замка как атрибута благородного образа жизни в этот период было еще привилегией крупных земельных династий, в то время как члены еще малознатного и небогатого имперского министериялизма закладывали свои маленькие замки практически без исключений на равнине, вблизи крестьянских поселений. Этой категории феодального сословия, принадлежавшей в более поздние времена к средней и низшей рыцарской знати, статусное возведение укрепленных замковых комплексов на холмистых высотах удалось лишь во времена императоров Штауфенов (середина XII – XIII вв.).

Говоря о генезисе форм европейских феодальных замков, необходимо упомянуть работы французского исследователя замков Лаведана П., который считает, что европейское средневековое замкостроение складывалось во многом под влиянием развития осадной техники [5]. При всей правильности подобного утверждения необходимо отметить, что все основные оборонные новшества касались в первую очередь замков, расположенных в важных военно-стратегических местах и принадлежавших в основном крупной феодальной знати. В целом же европейское замковое зодчество было достаточно консервативно, впитывая лишь отдельные новые элементы в обороне замков. На него напрямую оказывали влияние локальные культурно-строительные традиции; здесь имели значение и небольшие материальные возможности мелких и средних феодалов, которым строительство модернизированных замков было часто не по карману. Если следовать утверждению французского исследователя, возникает представление, что абсолютно все замковые комплексы в Европе постоянно совершенствовались на протяжении всего времени своего существования в соответствии с новыми разработками осадной доктрины. Это предположение опровергается, как показывают проведенные исследования, историей большинства европейских замков Средневековья, отражавших в основном кратковременные осады неприятеля.

С возникновением раннего феодального государства строительство производных от дворцово-башенного или не-

мецкого типа замка родовых замковых комплексов в немецких княжествах достигло своего значительного подъема, что особенно проявилось в период с начала XII–XIV вв. Этому способствовало, прежде всего, проникновение войск крестоносцев в пространство Средиземноморья, экспансия немецких феодалов на восток и как следствие взаимопроникновение культурно-строительных особенностей между различными регионами Западной, Центральной и Южной Европы, объединенной границами Священной Римской империи.

Влияние дворцово-башенного или немецкого замкового типа в эпоху правления Штауфенов проявилось в ряде мест и в Сицилии, но уже иногда в виде его производных. В результате, под влиянием рыцарского рода Кояромонте в Муссомели на вершине скалы возник безбашенный замок (1370 г.). В полуovalном в плане укрепленном дворце под влиянием франко-нормандских культурно-строительных традиций весь второй этаж был украшен двухарочными окнами (Bifore).

Несмотря на родовые разновидности замков, относящихся к северо-немецкому и южно-немецкому культурно-строительным направлениям дворцово-башенного или немецкого замкового типа, господствующим в начале XII–XV вв. остается традиционный укрепленный дворец (часто нерегулярный) и круглая или прямоугольная башня, которая свидетельствовала о северо-немецкой саксонской или южно-немецкой придунайской региональных культурно-строительных течениях.

Рассматривая развитие форм дворцово-башенного или немецкого типа феодального замка необходимо коснуться региональной особенности эльзаско-швабского культурно-строительного направления, для которого было характерно распространение с середины XII века до районов Саксонии и австрийского Подунавья кладки из квадров. Полностью она была использована в регионах Средней Германии в собственных штауфенских владениях (Эльзас и Швабия) и в присоединенной к имперской короне Франконии. В этих средненемецких областях также преобладало (правда, в небольшой степени) южно-немецкое придунайское культурно-строительное направление в сооружении дворцового замка с четырехгранной башней.

В дворцово-башенных замках северо-немецкого саксонского направления – с округлой башней, даже в таком выраженном штауфенском владении, как во Франконии, кладка из квадров практически нигде у круглых башен не применялась полностью, в отличие от замков с доминирующей призматической башней.

Ярко проявился штауфенский стиль в Южной Германии – главной немецкой части современной Швейцарии, то есть в областях Аллеманского культурно-строительного направления, где кладка из каменных квадров была использована лишь на углах дворцов и башен (как выражение местного культурно-строительного своеобразия). В районах Подунавья кладка из квадров по направлению к востоку и югу заметно убывает. Если же в верхнем течении Дуная кладка из квадров была явлением еще достаточно частым, то в австрийском Подунавье замки с подобной кладкой уже единичны. В Тироле и в области Форальсберг кладка из квадров использовалась ограниченно, как в Швейцарии лишь на углах (в Северной Швейцарии – Эгрнфельд, Фрауенфельд; в Тироле – Тратцберг). Эта традиционная кладка, тесно связанная с имперской идеей, которую задумал император Барбаросса (создать единое государство с единой культурой), удалась в итоге частично. Но в сооружениях замков Барбаросса натолкнулся на непреодолимую границу, разделяющую архитектурно-художественные вкусы и культурно-строительные традиции отдельных территорий Священной Римской империи.

Кроме основной структуры немецкого дворцово-башенного типа замка, у которого основная оборона доверена окружающим стенам дворца и сторожевой башне, существуют в Германии такие феодальные замки, где башен нет вовсе, и где

оборона целиком ложится на крепостные стены. Это замки с чехольной (Mantelmauer) и щитовой (Schilckmauer) стен. В случае, где замковый мыс был слабо защищен природой, ядро замка обносится высокой и мощной стеной, которая на опасной стороне достигает 3-5 м. в толщину и нередко 10 м. в высоту, а жилые помещения пристроены к ней изнутри. Очень часто вокруг замкового дворца шла укрепленная обводной, но более низкой стеной (так называемым парканом), предзамковая территория в несколько метров шириной, защищенная снаружи окружным рвом. У замков мысовых, где подход шел по узкому перешейку, эта чехольная сторона располагалась только со стороны подхода, где она вырастала в мощный щит 3-5 м. толщиной и 20 м. высотой, который имел под верхней боковой галереей в толще стен еще и сводчатый ход. У отдельных простых замковых структур к стене сразу примыкает дворец, у более сложных конструкций подход к жилой дворцовой части прерывается несколькими щитами, идущими друг за другом и защищенными рвами с водой. Оба производных варианта дворцово-башенного типа замка – чехольный и щитовой вид – часто комбинировались с башнями, за некоторым исключением четырехугольными или пятиугольными, поставленными в угловых изломах стены (пятиугольные в плане башни – Локкенхаус, Австрия). Часто башня ставится в середине стены как в замках вершинных, так и равнинных. Почти во всех случаях речь идет о замковых постройках целиком квадратной кладки или с квадратами на углах. Уже из этого видно, что речь идет о замке, принадлежащем приблизительно к южно-немецкому придунайскому культурно-строительному направлению, сосредоточенному главным образом во Фран-

конии, Эльзасе, Рейнском Пфальце и Швабии. Как показывают проведенные полевые исследования, в них кладка из квадратов, присущая замкам штауфенского типа, наиболее выразительна.

В Священной Римской империи башни ярко выраженной круглой формы встречаются изредка, главным образом в тех землях, где было ощутимо французское культурно-строительное влияние (Катц на Рейне). В то же время нужно учесть и то, что до второй половины XII столетия в королевских и коронных землях во Франконии, Швабии и Эльзасе возводились великолепные штауфенские укрепленные дворцы, и развитие структуры феодального дворцово-башенного замка шло к завершению. Штауфенские королевские и императорские замки явились вершиной немецкого замкового зодчества. Они получили распространение вдоль старого римского пути, следовавшего вдоль среднего и нижнего течения Рейна, частично – в поречье Мохана, и оттуда вдоль реки Таубер и на юго-запад от Рейна до Подунавья включительно.

В результате происходившей эволюции форм феодальных замков, в XI – XIII вв. в социокультурных локусах Центральной Европы сложился региональный замкнутый жилой комплекс, способный существовать автономно достаточно длительное время в условиях осады. В этот период в средневековых немецких княжествах в ходе развития форм феодального жилища завершилось формирование нового типа крепостного сооружения – феодального замка, основные черты которого просуществовали без существенных изменений до начала XV в., а в некоторых западных районах Восточной Европы – вплоть до конца XVI в.

Библиографический список

1. Medieval Englang. – London: Pitkin Guides Ltd, 1997.
2. Menclova, D. Ceske hrady I-II. – Praha: Odeon, 1972.
3. Menclova, D. Vliv husitskych valek na pozdne gotickou fortifikacni architekturu. – Praha: Odeon, 1961.
4. Meyer, W. Die Burg representatives Statussymbol. Ein Beitrag zum Verstandnis der mittelalterlichen Adelsburg. Zeitschrift fur Schweiz. – Adelsburg: Archäologie und Kunstgeschichte, 1976.
5. Meyer, W. Die mittelalterliche Burg als Wirtschaftszentrum. – Gallard: Chateau Gallard XIII, 1998.
6. Mrusek, H.-J. Burgen in Europa. – Leipzig: Edition Leipzig, 1974.
7. Mrusek, H.-J. Romanik. – Leipzig: Seemann E. A. Verlag, 1972.
8. Mrusek, H.-J. Thuringische und sächsische Burgen. – Leipzig: Edition Leipzig, 1965.
9. Olexa, L. Zbrane minulosti. Kosice. – Bratislava: Obzor, 1982.
10. Placek, M. Enciklopedie Moravskich hradu a tvrzi. – Praha: Libri, 2007.
11. Probst, E. Schweizer Burgen und Schlosser. – Zurich: Verlag Schweizer Wirtverband, 1962.
12. Ritter, R. Chateaux, donjons et places. Architecture militaire française. – Paris: Larousse, 1953.
13. Ritter, R. L'architecture militaire du Moyen Age. – Paris: Larousse, 1974.
14. Settia, A. Il castello da villaggio fortificato a dimora signorile. – Cuneo: Cuneo, 1981.
15. Schtock, W. Burgen und Schlosser. – Regensburg: Regensburg, 1987.
16. Sumi, N. Arhitektura XVI stoljetja na Slovenskem. – Ljubljana: Univerza v Ljubljane, 1966.
17. Tillmann, C. Lexikon der deutschen Burgen und Schlosser. – Stuttgart: Anton Hiersemann, 1958-1961.
18. Ulmer, K. Castles, history and civilization. – Ljubljana: Mladinska knjiga Tiskarna, 1997.
19. Zamki i Straznice. – Warszawa: Budownictwo i Architektura, 1995.
20. Zeune, J. Die burg ALS zeitgemasses Statussymbol. Drei Fallstudien aus Karnten, in Die Burg ALS Kulturgeschichtliches Phanomen. – Stuttgart: Stuttgart, 1994.
- [1] Castello, Comunità e Giurisdizione di Strassoldo. Ottocento anni di storia. Strassoldo: ed. M. Strassoldo, 1990.
- [2] Clasen, K.H. Burg. In: Reallexikon zur deutschen Kunstgeschichte. – Vol. III. – Stuttgart, 1954. – 173 s.
- [3] Coulson, C. Structural symbolism in medieval castle architecture. – London: Journal of the British Archaeological Association. – 132, 1979. – P. 73-90.
- [4] Der Wehrbau. L'architecture militaire. – Tubingen – Strasbourg: Tubingen, 1971.
- [5] Lavedan, P., Et Huguency J. L'urbanisme au moyen age. – Geneve: Droz, 1974.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 008:001.14

И.В. Леонов, канд. культурол., доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ivaleon@mail.ru

ПАТТЕРНЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: ПАРАДИГМАЛЬНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Настоящая статья посвящена изучению основных компонентов и порождающих механизмов паттернов культурно-исторического процесса. В работе над заявленной темой применяется парадигмально-тематический анализ, позволяющий раскрыть глубинные стороны процес-

са порождения паттернов. Концептуальные результаты, полученные в ходе работы над темой, иллюстрируются на основании анализа механизма порождения паттернов «стабильности» и «переходности» в культурно-исторических исследованиях.

Ключевые слова: культурно-исторический процесс, паттерн, тематическая структура, парадигма, «стабильность», «переходность».

В истории гуманитарного знания вопрос осмысления сущности и специфики культурно-исторического процесса является одним из основных и проблематичных. «Проблемное поле» данного вопроса образует целую исследовательскую область. На протяжении истории науки от И.Г. Гердера, Дж. Вико, И.И. Винкельмана и вплоть до Ф. Броделя, И. Валлерстайна, Л.Н. Гумилева, П.А. Сорокина, К. Ясперса, было создано множество различных культурно-исторических концепций, дающих комплексное объяснение сущности и предназначению истории. В данном случае имеются в виду те концепции культурно-исторического процесса, в которых основной акцент делается не на фиксации хронологических последовательностей и выявлении причинно-следственных связей, а на попытках его целостного осмысления на самом универсальном, макроисторическом уровне. Речь идет об изучении такого феномена, как **паттерны культурно-исторического процесса**.

Термин «паттерн» в трактовке Ф. Капры используется в обозначении принципа организации сложных системных объектов [1, с. 97-99]. В отношении применения данного термина в области культурно-исторических исследований следует отметить, что «паттерн» включает самое общее понимание макродинамических тенденций, моделей развития, траектории движущих сил и смысловой направленности культурно-исторического процесса.

На протяжении истории науки было создано множество концепций, дающих универсальное объяснение культурно-историческому процессу, от одного этапа к другому его понимание усложняется и обогащается новыми теориями. Данное развитие можно проследить с помощью парадигмального подхода Томаса Сэмюэля Куна (1922 – 1996). Согласно концепции Куна, «парадигма» характеризуется как «... признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [2, с. 17]. В отношении научного понимания сущности и специфики культурно-исторического процесса под парадигмой понимается некая передовая теория, адекватно объясняющая реальность и господствующая в науке определенное время. Далее в зависимости от соответствия или несоответствия конкретно-исторической реальности происходит смена парадигм.

Следует отметить, что фиксация парадигмального развития научной проблематики позволяет структурировать и классифицировать теории, фиксировать их усложнение и эволюцию. Однако такой подход затрагивает поверхностный уровень научных проблем и ведет лишь к своеобразной констатации высокой степени их сложности. Решение данных вопросов через создание различных классификаций, типологий и формального структурирования научных достижений не является исчерпывающим.

Кроме того, в культурно-исторических исследованиях существует определенная путаница, связанная с использованием термина «парадигма». Например, указанный термин применяется с такими определениями как «циклическая», «биологизаторская», «синергетическая», «этногенетическая», «неклассическая», «системно-синергетическая» и прочие. В данном случае речь идет о разномасштабном и типологически невыдержанном использовании термина.

В контексте смены парадигм мы замечаем некоторые тенденции, которые не находят объяснения в рамках парадигмального анализа изучаемой проблемы. В развитии представлений о паттернах культурно-исторического процесса наблюдается периодическая реанимация нескольких «сквозных идей», повторяющихся (в буквальном или несколько изме-

ненном виде) в различных теориях и парадигмах. Например, в истории науки неоднократно реанимировались идеи циклизма, величия нации, «светлого будущего» и другие.

Соответственно, актуальным является вопрос выявления данных «идей», изучения их природы и построения четкой парадигмальной последовательности, в которой эти «идеи» находят свое выражение. Кроме того, необходимо определить логику, согласно которой те или иные «идеи» реанимируются и обретают широкую научную популярность.

Данная задача находит свое методологическое решение в концепции «тематических структур» Джеральда Холтона. Согласно учению Холтона, в научном знании существуют определенные «тематические структуры», которые представляют собой наиболее общие вопросы, возникающие при соприкосновении сознания с изучаемым объектом. Тематические структуры носят устойчивый, универсальный характер и периодически проявляются на протяжении истории науки. В частности, Холтон отмечает, что анализ тематических структур «... дает возможность находить в развитии науки определенные черты постоянства или непрерывности, некоторые относительно устойчивые структуры, которые воспроизводятся даже в изменениях, считающихся революционными, и которые подчас объединяют внешне несоизмеримые и конфрактирующие друг с другом теории» [3, с. 9].

Согласно Дж. Холтону, именно темы определяют возможность нашего сознания осознать. Посредством тем мыслительный процесс получает однообразное выражение у всего научного сообщества. Согласно данному утверждению, в отношении изучения культурно-исторического процесса существует определенный перечень устойчивых и повторяющихся тем, которые уместно соотнести с отмеченными нами «сквозными идеями».

Таким образом, в вопросе изучения паттернов культурно-исторического процесса использование парадигмального подхода Т. Куна в сочетании с теорией тематических структур Дж. Холтона является перспективным. Данный подход позволяет выйти на глубинный уровень проблемы научного осмысления культурно-исторического процесса и понять внутреннюю логику ее развития. Соответственно, целью настоящей работы является изучение механизма порождения и основных составляющих паттернов культурно-исторического процесса.

Использование парадигмально-тематического подхода показывает, что научное развитие представлений о культурно-историческом процессе опирается на наиболее универсальные темы, которые образуют некоторые сочетания и проявляются в различных научных теориях и парадигмах. Следует отметить, что применение парадигмально-тематического анализа в вопросе изучения паттернов культурно-исторического процесса является научной новацией и ставит перед исследователем ряд задач: привести в логическое соответствие такие термины как «тематическая структура», «парадигма», «модель истории», «смысл истории» и другие; установить и описать глубинные связи тематических структур с сознанием и психологией субъекта; определить исчерпывающий перечень тематических структур в сфере понимания сущности и специфики культурно-исторического процесса; установить, какие исторические условия пробуждают те или иные тематические структуры; рассмотреть генезис тематических структур в истории научного знания; определить логику субъекта в определении источника изменений реальности, как во внешнем, так и внутрикультурном мире; установить и описать основные формы конкретно-исторической реальности, для которых присущ набор качественно-своеобразных тематических структур; выявить роль тематических структур в сфере формирова-

ния паттернов и научных парадигм; описать и систематизировать существующие паттерны культурно-исторического процесса, а также зафиксировать четкую парадигмальную последовательность, реализующую данные паттерны.

Анализируя вопрос происхождения тематических структур, Дж. Холтон отмечает, что «... нам необходимо больше знать об источниках тем. <...> хорошим исходным пунктом в этом деле был бы подход, акцентирующий взаимосвязи между когнитивной психологией и индивидуальной научной деятельностью» [3, с. 40]. И далее, Холтон пишет, что «... большинство составляющих частей тематического воображения ученого, быть может даже все оно целиком, оформляется еще до того, как он превращается в профессионала, а некоторые из особенно прочно удерживающихся тем заметны даже в детстве. Все это, конечно, стоит дальнейших исследований» [3, с. 40]. Таким образом, истоки тематических структур следует искать в архаических пластах истории культуры, затрагивающих глубинные основы психики. Данные темы имеют тесную связь с филогенетическим опытом человечества.

Рассмотрение вопроса выявления тематических структур, отражаемых в проблеме определения паттернов истории, затрагивает уровень коллективных субъектов (культур и цивилизаций) и уровень индивидуального сознания ученого. Первоначально тематические структуры возникают на уровне коллективных субъектов и находят свое отражение в области архетипического. По мере усложнения тематических структур обозначались специфические сферы их проявления, в частности мифология, религия, философские и научные концепции.

Решая задачу идентификации и упорядочивания тематических элементов научных дискуссий, Холтон проводит аналогию с подходом «... фольклориста или антрополога, выслушивающих эпические предания с целью выявления глубинных тематических структур и повторов» [3, с. 26]. Анализ серьезного числа культурно-исторических концепций показывает, что в сфере изучения паттернов истории тематических структур проявляющихся в различных научных теориях и парадигмах достаточно мало. С данным обстоятельством, характерным для научного знания в целом, «... связана древность многих тем и их постоянное воспроизводство как в течение спокойной эволюции науки, так и во время «революций» [3, с. 27].

Предположительно к области тематических структур в рассматриваемой проблеме относятся следующие: «начала и конца», «порядка и хаоса», «прошлого, настоящего и будущего», «жизненного цикла», «неизменности и изменений», «прогресса и регресса», «эволюции и инволюции», «источника смысла (извне или от человека)», «следования и преодоления смысла», «общности и уникальности истории» и др. На протяжении истории науки отмеченные темы находят свое проявление в различных теориях и парадигмах. Данные темы «... испытывают подъемы и упадки, претерпевают последовательные этапы уточнений, а подчас забрасываются или вводятся заново. Но в равной мере несомненно и то, что в целом здесь происходит прогрессирующее движение ко все более исчерпывающему и глубокому пониманию природных явлений» [3, с. 40]. Процесс реанимации таких тем может быть неплохо понят в терминах жизненного цикла, «... иначе говоря, сначала темы могут испытывать подъем и широко приниматься, затем это принятие может сужаться и в конце концов сходить на нет. <...> Мы и сейчас крайне нуждаемся в детальном изучении механизмов таких подъемов и упадков» [3, с. 41].

Описание механизма создания паттернов истории на основании парадигмально-тематического анализа выглядит следующим образом. Субъект, взаимодействуя с реальностью, изначально обладает определенной суммой тем. При соприкосновении с конкретно-исторической реальностью некоторые темы остаются невостребованными, а некоторые «реанимируются». В результате субъект создает паттерн истории и фиксирует его в научной или иной форме. И как только обо-

значается соответствие паттерна и реальности, то формируется парадигма, господствующая до тех пор, пока адекватно объясняет ее. Смена паттернов истории происходит из-за нарушения тождества паттерна и реальности. Изменения могут быть вызваны как внутрикультурными, так и внешними факторами. Данные изменения реанимируют определенный перечень соответствующих им тем.

Перспективность парадигмально-тематического подхода к изучению паттернов культурно-исторического процесса достаточно убедительно доказывается на примере анализа двух качественно-различных состояний конкретно-исторической реальности – «стабильности» и «переходности». Каждое из названных состояний имеет свои специфические черты, порождает набор устойчивых тематических структур и соответствующие паттерны. Можно представить данные соотношения в виде триады «реальность – темы – паттерн», каждый элемент которой соединен с другими знаками соответствия.

Наиболее яркое воплощение изучение конкретно-исторической реальности в контексте состояний «стабильности» и «переходности» получило в контексте синергетической парадигмы, в частности, в работах М.С. Кагана (стабильные и переходные эпохи), Ю.М. Лотмана (периоды устойчивой семиосферы и «взрывы»), И. Валлерстайна (период господства миросистем и «кайрос»). Кроме того, серьезный акцент на отмеченные формы реальности характерен для циклических концепций культурно-исторического процесса (П.А. Сорокин и другие).

«Стабильность» представляет собой естественное состояние, к которому человек тяготеет изначально. По сути, «стабильность» – это время, когда субъект вписывает свое существование в окружающий мир и испытывает от этого чувство комфорта, безопасности и ясности того, что происходит (П.А. Сорокин, М. Элиаде, К.Г. Юнг). Те процессы конкретно-исторической реальности, которые наблюдает субъект, соответствуют представлениям о ней с его стороны и вписываются в картину мира. Все, что происходит в мире, имеет свое объяснение и протекает по заданным траекториям, поскольку реальность для субъекта находится преимущественно в неизменном виде, либо изменения носят незначительный характер.

Стабильная реальность реанимирует в сознании субъекта присущие ей тематические структуры. В частности, популярность получает тема «начала». В результате познающий субъект сосредотачивается на поиске объяснений причин и механизмов происхождения культурно-исторического процесса. Тема «порядка» становится наиболее популярной и выражена в четких представлениях о мире, как об упорядоченном и закономерно развивающемся. В контексте стабильного времени перед субъектом открывается возможность построения четкой картины «прошлого и будущего», что невероятно расширяет представления о культурно-историческом процессе во временном диапазоне. Тема «неизменности», как правило, воплощается в идеях непрерывных циклов, которые направлены на сохранение существующего порядка вещей. По мере развития культуры особую роль в понимании стабильной реальности начинают играть темы «прогресса» и «эволюции». Источник смысловой направленности истории в стабильное время определяется как извне, так и от человека. Главное, что требуется от объяснения реальности, это то, чтобы смысл имел четкое соответствие с ней. Основой существования культуры в стабильные периоды истории становится акцент на «следования смыслам», вложенным в культурно-исторический процесс, который воспринимается преимущественно как единый («общий») для всех культур. Следует отметить, что все научные теории, созданные в рассматриваемые периоды истории, несут на себе «тематический отпечаток» времени. Так или иначе, все отмеченные выше темы находят свое проявление в сознании ученых.

Сумма, или комбинация названных тем, реанимированных в стабильные периоды, ведет к формированию паттерна. Паттерн стабильного времени – это самые общие представления о сущности и специфике культурно-исторического процесса, сформированные на сочетании соответствующих тематических структур. Дело в том, что «стабильность» в истории имеет множество вариантов проявления, и популяризация тех или иных тем в различные стабильные периоды носит неравнозначный характер.

Необходимо отметить некоторые особенности паттерна стабильного времени. В частности речь идет о чистоте и амплитуде «смыслового поля» истории. Так, в стабильные периоды спектр смысловых трактовок истории сокращается и сосредотачивается на одном из вариантов. Однако данное «сжатие» позволяет субъекту трактовать культурно-исторический процесс в широком временном диапазоне, отчетливо объясняя его движущие силы, прошлое и будущее, а также смысловую направленность.

Господствующими моделями истории в стабильные периоды являются циклические и эволюционные. Нередко данные модели образуют сочетания – так называемые «разворачивающиеся спирали» культурно-исторического процесса.

В истории научного знания рассматриваемый паттерн проявлял себя неоднократно. В частности, в эпоху Просвещения, в контексте классической научной парадигмы, в эволюционистских воззрениях на историю, в формационной теории, которая в период своего господства в отечественной науке носила ярко выраженный парадигмальный характер. Кроме того, паттерн стабильного времени нашел отражение в системных исследованиях второй половины XX столетия. Следует отметить, что в контексте завершения переходного времени в современной России наблюдается постепенное возвращение к идеям стабильности, что неминуемо приведет к реанимации соответствующих тематических структур и паттерна.

Однако, в силу объективных причин, в мировой и отечественной науке конца XX – начала XXI в. приоритет остается за «переходностью». «Переходность» представляет собой время качественных трансформаций культуры, это своеобразные этапы культурно-исторического процесса, которые приводят к необратимым изменениям большинства ее элементов. «Переходность» – это особое рубежное состояние истории, наблюдаемое на стыке крупных стабильных эпох. Следует отметить, что интерес ученых к «переходности» в культурно-историческом процессе наблюдается на протяжении всей истории науки.

По мнению многих исследователей (В.В. Васильковой, Е.Н. Князевой, В. Тэрнера, М. Элиаде, К.Г. Юнга и других), «переходность» представляет собой время, которое изначально воспринималось человеком как трагическое, опасное и во многом нежелательное. Данное отношение прочно укоренилось в культурно-исторической памяти и получило отражение на уровне множества архетипических образов. Например, в образе всепоглощающего хаоса периодически нарушающего мировую гармонию.

Соответственно «стабильности», «переходность» приводит к реанимации определенного перечня тем. В частности, в контексте необратимых изменений уходящего строя особую популярность получает тема «конца». Данную тему уместно назвать также эсхатологической. Это выражается в господстве апатичных настроений, различного рода теорий неминуемой катастрофы и конца света. Тема «хаоса» в переходные перио-

ды становится одной из наиболее популярных. Деструктивные процессы, происходящие в культуре, лишают субъект возможности адекватно объяснять происходящее. В такой ситуации субъект направляет свой познавательный акцент на тему «настоящего», уделяя мало внимания «прошлому и будущему». В переходной ситуации реанимируется тема законченного, или разового «жизненного цикла». На волне пессимистических настроений, вызванных крушением уходящей культурно-исторической эпохи, субъект пытается оправдать происходящее через идеи «рождения и смерти» как логически обоснованных самой природой. Быстро и нелогично меняющаяся реальность возрождает тему «изменений» и непостоянства. На фоне большого числа кризисных симптомов, являющихся характерным признаком «переходности», распространяются темы «регресса» и «инволюции». Поскольку в переходные периоды субъект не в состоянии объяснить и контролировать происходящие процессы, популяризируется тема, согласно которой источник смысла истории оказывается во внешнем мире и носит скорее стихийный, нежели логически выстроенный характер. Спонтанность и хаотичность переходного времени выводит на одно из ведущих мест тему «преодоления» деструктивного смысла «переходности». Кроме того, в моменты исторических переходов распространение получает тема «уникальности истории».

На основании данных тем формируется паттерн. Паттерны «переходности», образованные из перечисленных тем, довольно схожи, однако неравномерность реанимации тематических структур наблюдается и в данном случае. В частности, можно отметить, что основная логика развития паттерна переходного времени выражена в смене тематических императивов от пессимизма, сопровождающего начальный этап «переходности», к идее культуротворчества на исходе данного времени.

Паттерн переходного времени характеризуется расширением смыслового пространства культурно-исторического процесса, одновременно это многообразие сужает видение исторической реальности во временном диапазоне. Господствующий характер в данное время принимают регрессивные модели, а также теории, оправдывающие эсхатологичность истории. Во второй половине XX века в научном знании паттерн «переходности» обогащается новыми темами, в частности, данное время начинает восприниматься, как решающая составляющая культурно-исторического процесса. Раскрепощая культурно-исторический процесс от действия фатальных исторических законов, схем и моделей, «переходность» характеризуется непредсказуемым и нелинейным развитием, реализуя полифуркационный выбор будущего состояния культурно-исторического процесса посредством преобладания хаотического начала. В культурно-исторических исследованиях паттерн «переходности» нашел особенно яркое проявление на рубеже XIX – XX вв. а также во второй трети XX – начале XXI вв.

Таким образом, применение парадигмально-тематического анализа в области исследования механизма порождения и основных составляющих паттернов культурно-исторического процесса достаточно перспективно и находит свое подтверждение на уровне изучения состояний «стабильности» и «переходности», и, соответственно, требует решения и дальнейшей конкретизации поставленных задач.

Библиографический список

- Капра, Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / пер. с англ. под ред. В.Г. Трилиса. – Киев; София; М.: Гелиос, 2002.
- Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун; сост. В.Ю. Кузнецов; пер. с англ. – М.: АСТ, 2003.
- Холтон, Дж. Тематический анализ науки. – М.: Прогресс, 1981.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 130:008

Л.Л. Штуден, д-р культуролог., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск,
E-mail: altgaki@gmail.com

КОСМИЗМ В РОССИИ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Статья Новосибирского культуролога Л.Л. Штудена представляет собою попытку анализа уникального явления русской общественной мысли XX–XXI столетий, обозначенную здесь как русский космизм. Хронологически последовательно сопоставляются две формы этого мировоззрения: технический и оккультный, с перспективой их полного слияния в недалёком будущем.

Ключевые слова: космизм, странничество, ракетостроение, космонавтизм, махатмы, оккультизм, бессмертие, воскрешение, уфология, «тонкий» мир.

Россия – страна, населённая беспокойными людьми. Спокон веку так повелось. Странники. Путешественники. Калики перехожие. Открыватели земель. Завоеватели. Те, кто легко теряет. Те, кто в кураже легко рушит трудами и кровью нажитое. Искатели «правды»... Те, о ком Николай Бердяев писал: *«Странник – самый свободный человек на земле. Он ходит по земле, но стихия его воздушная, он не врос в землю, в нём нет приземистости. Странник – свободен от «мира», и вся тяжесть земли и земной жизни свелась для него к небольшой котомке на плечах»*... *«В России, в душе народной есть какое-то бесконечное искание, искание невидимого града Китежа, незримого дома. Перед русской душой открываются дали, и нет очерченного горизонта перед духовными её очами. Русская душа сгорает в пламенном искании правды, абсолютной, божественной правды и спасения для всего мира и всеобщего воскресения к новой жизни»*... *«Русский мессианизм опирается, прежде всего, на русское странничество, скитальчество и искание, на русскую мятельность и неутолимость духа, на русских – града своего не имеющих и града грядущего взыскующих»*...

Града грядущего взыскующих – то есть, не способных прочно устроиться на месте обитания и наладить устойчивый быт. Не могущих ни создать, ни принять никаких срединных форм культуры... Только – мечтать, искать, завоевывать, находить и терять, творить и отказываться от сотворённого, воздвигать и разрушать воздвигнутое.

Града грядущего взыскующих... Да. Но только где он, град грядущий? Когда Россия была страной верующих во Христа, это был, конечно, Небесный Иерусалим. В какой ещё крошечной дали, в каком «некотором царстве, некотором государстве» могла бы успокоиться душа народа, стремящегося из века в век непонятно куда?..

Вслед за христианством, от которого русские ожидали окончательного воплощения Мечты, пусть даже оно отодвигалось в апокалипсическую даль – за утратой самой этой веры – куда теперь?.. Нашлись вожди. Они указали – куда. Россия окунулась в *«грядущий град»* большевизма. Эпоха Возрождения, в лице её утопистов, уже давно определила цель, альтернативную христианству: рукотворный рай. В России эта идея воскресла с небывалой мощью. Коммунизм был величайшим соблазном именно для русских, мечтавших о мировом пожаре, на пепелище которого люди могли бы сразу воздвигнуть всё, веками чаемое: свободу, изобилие, справедливость, всеобщее счастье... На место волшебства Богоявления было поставлено волшебство Революции. Одновременно, сначала лишь в головах одиноких учёных чудаков, формируется цель, свет которой сиял для духовного ока новых мечтателей дальше и выше всех на свете социальных революций...

Но – что может быть дальше? И что может быть выше?

Космос. Именно к нему стала обращаться мысль людей-искателей. На земле, где религиозная вера была поругана, а рукотворный рай обернулся довольно быстро тоталитарным адом, космос стал совершенно естественным продолжением Мечты. Космизм явился новой, постхристианской формой русского странничества. Не исключено, что фактическое первенство именно России по части прорыва в космос объясняется вот этим неутолимимым, упрямым напряжением мысли *людей-странников*: в даль! – в высь! – за все мыслимые пределы!

Внимательное изучение истории этого вопроса показывало, что космическое «брожение умов» началось в России на полвека раньше полёта Гагарина. Тому ярчайшее свидетельство – поэма «Прометей» Скрябина (1911 г.), где впервые средствами одной только музыки миру был явлен космос – достоверно и непосредственно, почти зримо. О путешествии в космос Алексей Толстой написал свой лучший роман. За пределы земного мира порывался уйти Миколаус Чюрлёнис, с его фантастическими видениями и созвездиями-символами...

Не лишне ещё раз подчеркнуть: космические устремления явственно обозначились у нас именно в эпоху кризиса христианской веры. Верующие люди, как правило, избегают подобных фантазий. Мысль, устремлённая к Богу, не любит черноты космоса... Пожалуй, тут ещё сказывается (в этом главное!) интуитивное понимание того, что само по себе желание человека необязательно расширить сферу своего обитания, переступить положенные Богом границы таит в себе колоссальный соблазн. И если утопия рукотворногорая была соблазном чисто человеческого свойства, то мечта о космосе была уже соблазном *сверхчеловеческим*. Тут человек дерзал выйти не только на пределы Земли, но и за пределы собственной природы: одновременно с космической грёзой возникает дерзание физическое бессмертия.

Оно прорывается, например, у Н.Ф. Фёдорова, автора учения, получившего название «Философия общего дела». Отвергая идею личного спасения, принятую христианством, он провозгласил идею **всеобщего спасения**: по мысли этого философа-фантаста необходимо создать научные центры для управления всеми молекулами внешнего мира так, чтобы «рассеянное собрать, разложенное соединить, т.е. *сложить тела отцов*» [1]. Именно у Фёдорова прозвучала впервые идея воскрешения не как промыслительный акт Второго Пришествия, а как результат специальной *технологии*, которую науке будущего предстоит открыть!

В то время (начало XX столетия) подобного рода технический романтизм, надо сказать, не был лишь заблуждением одиноких кабинетных чудаков. На заре эпохальных технических изобретений – автомобиль, самолёт, радио, лампочка Эдисона, кинематограф... – всемогущие техники казались уже очевидным фактом. Но этого мало. Учёная мысль (и прежде всего в России!) стремилась уже тогда выйти за пределы соизмеренного человеку мира. Рядом с бессмертием – уничтожением границ индивидуальной жизни – возникла идея **ноосферы**, глобальной «сверхматерии» человеческой мысли (В.И. Вернадский), идея влияния солнечных ритмов на состояние биосферы (А.А. Чижевский), идея панпсихизма (К.Э. Циолковский).

Циолковский, как известно, реально поработал на космонавтику, создав теорию прямолинейного движения ракет. Но он же создал оригинальную философскую систему, согласно которой жизнью и психикой наделено всё сущее во Вселенной, вплоть до отдельных атомов, и каждый организм есть не что иное, как *государство атомов*... Речь и здесь шла о бессмертии, ибо смерть организма, по мысли Циолковского, вовсе не означала смерти атомов, чья жизнь – бесконечна... Он мечтал о встрече человека с жителями иных космических миров и даже детально разработал правила «космической этики», на случай контакта с инопланетянами! Мечты о преобра-

зовании жизни на Земле зашли у К.Э. Циолковского настолько далеко, что венец разумной эволюции он уже представлял себе в виде некоего сверх-организма, объемлющего Землю и питающегося непосредственно солнечной энергией...

Но всё-таки, как бы заманчиво не выглядели футурологические мечты и технические достижения начала прошлого столетия, о реальном полёте человека в космос говорить пока не приходилось, хотя фантазии подобного рода уже возникали. Аппарат для путешествия на Марс, похожий на гигантское яйцо, описанный в «Аэлите» А.Н. Толстого, ещё напоминал, в простоте своей, первые аэростаты и дирижабли младенческого периода европейского воздухоплавания.

Было ли стремление к физическому покорению космоса – единственной, в этом духе, дерзновенной мечтой человека?

О, нет! Примерно с того же времени ведёт своё начало космической «дерзновение» совсем иного плана. Оно было начато трудами Е.П. Блаватской, подхвачено четой Рерихов и, позднее, – их пламенными адептами по всей России. Это учение, тесно связанное с оккультизмом, возникло на фоне всеобщего интереса европейского бомонда начала XX столетия к волшебным чудесам магии и спиритизма. Оно открыло ищущим умам по крайней мере два аспекта космической темы.

Во-первых, физический космос (физическая материя, физическое пространство, физические энергии) предстаёт в этом учении всего лишь как частный аспект совокупной реальности, наиболее существенной частью которой оказывается мир «высоких вибраций» (так называемый «тонкий» мир). Тем самым, представление о космосе существенным образом меняется: чтобы освоиться в «тонком» мире, не нужны (да и бесполезны) всякого рода механические устройства. Человеку надо изнутри перестроить себя, повысив свой собственный уровень вибраций: в этом – для человека – и состоит великая задача космической эволюции.

Во-вторых, астрально-ментальный космос отнюдь не пуст, как, по-видимому, космос физический. Он населён всевозможными сущностями – разумными, полуразумными и сверхразумными. Последние составляют великую иерархию Сферных Учителей, взявших на себя заботу об охране Земли и судьбах человечества...

Чета Рерихов, как известно, оставила после себя, кроме шедевров мистической живописи, около дюжины пухлых томов, под общим названием «Живая Этика» [2]. Эти тексты, как утверждается, были продиктованы самими Сферными Учителями – «махатмами». В переводе с санскрита махатма означает – великая душа. «Махатмы», судя по их писаниям, днём и ночью пекутся о благе землян, сражаясь с тёмными силами и двигая вперёд локомотив космической Эволюции.

Учение «махатм» по духу своему вполне материалистично. Концепция материи естественно распространяется у них на «тонкий» план бытия. И астральный, и ментальный миры – вполне материальны; высшие миры тоже. Разница с физическим миром лишь в том, что материя там – особого рода, она пронизана высокими вибрациями. Ей и специальное название дано: «материя люцида» – светоносная материя.

Писания, надиктованные Елене Рерих, лишены религиозного чувства в общепринятом смысле. «Махатмы», похоже, существуют где-то в огненно-ледяном, пустом и безбожном космосе. Идею Бога в Живой Этике заменяет идея эволюции. Причём, мы имеем тут дело не просто с индифферентным отношением к личному Абсолюту, как на пример, в буддизме. В писаниях «махатм» встречаются отчётливые признаки атеизма, в особенности там, где речь заходит о христианстве.

Свидетельство тому – знаменитое письмо «махатм» к советскому правительству, привезённое в Россию Н.К. Рерихом. Этот документ (впервые напечатан у нас в 1965 г. в 1-м номере журнала «Международная жизнь») стоит того, чтобы его процитировать полностью: *На Гималаях мы знаем совершаемое Вами. Вы упразднили церковь, ставшую рассадником лжи и суеверий. Вы уничтожили мещанство, ставшее проводником предрассудков. Вы разрушили тюрьму воспитания. Вы уничтожили семью лицемерия. Вы сожгли войско рабов. Вы раздавили науку жизни. Вы закрыли ворота ночных прито-*

нов. Вы избавили землю от предателей денежных. Вы признали ничтожность личной собственности. Вы признали, что религия есть учение всеобъемлемости материи. Вы угадали эволюцию общины. Вы указали на значение познания. Вы преклонились перед красотой. Вы принесли детям всю мощь космоса. Вы открыли окна дворцов. Вы увидели неотложность построения домов общего блага!

Как явствует из этого текста, среди «достижений» первых лет советской власти (уничтожение мещанства, «тюрьмы воспитания», семьи, частной собственности...) авторы письма ставят на первое место **упразднение церкви**. Тут невозможно ошибиться: Сферные Учителя поздравляют большевиков не более и не менее, как с разгромом православной Церкви в России. Полмиллиона расстрелянных и замученных в лагерях священников. Десятки тысяч взорванных храмов. Фактический запрет на веру по всей стране... Какое, в самом деле, великое достижение новой власти! Одно из двух: либо иерархи космоса не подозревали об этих «деталях» (но тогда в чём их всезнание?), либо знали – и именно это знание так живо порождало их сердца.

Миссия Николая Рериха была особо важной: его высокие покровители надеялись на плодотворный союз с большевиками. С этой, по-видимому, целью в одной из книг Живой Этики «махатмой» был объявлен не кто иной, как В.И. Ленин! «Великая душа», утопившая Россию в крови – это на кого угодно может произвести впечатление. Замечательный дипломатический ход, лишённый раз красноречиво намекающий на то, что там, где царит дипломатия, об истине можно не беспокоиться...

Реверансы новым хозяевам Кремля, впрочем, оказались бесполезны: договориться не удалось. То ли большевики, по невежеству, спутали оккультизм с религией, то ли не захотелось им делить власть с какими-то там Сферными Учителями... Итог напрашивался сам собою: Николаю Рериху угрожал арест. Спасла случайность – внезапная смерть Феликса Дзержинского, на время отвлекшего чекистов от персоны посланника гималайских «махатм». К счастью для мировой живописи, посланник сумел вовремя исчезнуть с горизонта.

Завершая – на данном этапе – тему рерихизма, я хотел бы подчеркнуть, что моё критическое отношение к этому феномену вовсе не означает, что всё, изложенное в «Живой Этике», следует считать полной нелепицей. Многие, о чём там говорится: «тонкий» мир, его энергии, его опасности, его своеобразные обитатели – это реальность, доказанная многократно, с которой нельзя не считаться. Вполне возможно, что существуют и сами «махатмы». Но – кто же они *на самом деле*? Чего они *на самом деле* хотят? Каковы *на самом деле* их возможности? Вот вопросы, ответов на которые я нигде не нахожу.

Итак, два пути покорения космоса были намечены в начале прошлого столетия. Первый, технический, был связан с ракетным космоплаванием. Второй – оккультный – подразумевал энергетическую трансмутацию самого человека.

Предвоенные, военные и послевоенные годы в России – самое тяжёлое лихолетье сталинщины. Не до космических держаний тут было: не сгинуть бы в застенке, в окопах или просто в голодных очередях... Тем удивительнее, что в тридцатые годы нашлась-таки компания энтузиастов, образовавшая «группу изучения реактивного движения» (ГИРД). Начав в 1931 г. свою деятельность в виде конструкторских групп при Осоавиахиме, сотрудники ГИРД нашли энтузиастов ракетного дела не только в Москве и Ленинграде, но и в других городах России. На свой страх и риск эти молодые люди предприняли серию экспериментов с самодельными ракетами. Отношение властей к этой группе красноречиво явствует из шутильной расшифровки аббревиатуры ГИРД самими энтузиастами: «группа инженеров, работающих даром»... Да, без всяких зарплат, ради самой Мечты! Русские *искатели* и в эти страшные годы были верны себе.

Среди них самым талантливым и активным был С.П. Королёв – впоследствии знаменитый на весь мир Главный Конструктор, открывший человечеству дорогу в космос. Именно

его и «замели» наши доблестные Органы Безопасности в 1938 г., по доносу коллег. Последовал маршрут, для многих инженерно-технических работников той поры вполне стандартный: тюрьма (там его изувечил садист-следователь) – «общие» работы на Колыме – «шарашка», где он вместе с именитым авиаконструктором А.Н. Туполевым, в то время тоже политэком, работает над новыми типами самолётов и ракетных двигателей.

Советское руководство начало уделять должное внимание производству ракет лишь тогда, когда обнаружилась их несомненная ценность в ходе военных действий во 2-й мировой войне. Впервые преимущества ракетной техники обозначились в ходе бомбардировок Лондона немецкими ракетами ФАУ-1 и ФАУ-2. Несмотря на ряд несовершенств (малая дальность, слабая точность наводки) эти первые ракеты сразу показали себя грозным оружием. Военные спецслужбы в России, уже после Победы, попытались скопировать немецкую ракетную технику, вывезенную из Германии. Соединённые Штаты Америки завладели более ценным «трофеем»: им оказался конструктор ракет ФАУ, Вернер фон Браун. Именно ему Америка обязана успешно выполненной программой покорения Луны. Ну, а нам-то, русским, конечно, не было смысла импортировать гениев со стороны: Россия умельцами славилась издавна. Надо было здесь, у себя, пошарить по спецтюрьмам и лагерям – кого-то ведь можно и выпустить? Выпущен был С.П. Королёв.

Работа шла. В конце 50-х грянул триумф космонавтики, пионером которой – ко всеобщему удивлению – оказалась истерзанная войной Россия. Американцы, оправившись от шока, несколько лет спустя смогли повторить и затем превзойти достижения русских... Но это – всем известная история.

Как же в тот период времени (середина века) дело обстояло с оккультными «путешествиями»? Здесь образовалась мёртвая пауза. На общем фоне тех лет совершенно одинокой выглядит фигура Даниила Андреева с его «Розой мира». Был ещё Вольф Мессинг, отдавший свой уникальный дар эстрадным подмосткам... В сущности, говорить больше не о ком. Тексты Блаватской и Рерихов тогда вообще не имели хождения, их не печатали. Идеологическая шумиха, поднятая прессой вокруг первых советских спутников и полёта Гагарина, отодвинула совершенно в сторону какие бы то ни было проблемы, связанные с оккультными идеями. Совсем недавно рухнул возросший на этих идеях нацизм – и ни у кого не было желания следовать его примеру.

Итак, с октября 1957 г. технический путь покорения космоса получил максимальное «паблисити»... Это был воистину золотой век космоплавания! Исследовательские зонды, посылаемые во все уголки ближнего космоса (Луна, Марс, Венера, Сатурн, Юпитер) ещё более разжигали всеобщий интерес и воспаляли фантазию... На космические программы тратились сумасшедшие деньги. Человек, наконец, ступил на лунную поверхность!

Как вдруг произошёл перелом. Американцы, после нескольких блестящих достижений в программе «Аполлон», по необъяснимой причине прекратили полёты. Запуск советских «луноходов» был также приостановлен. Российскую космонавтику словно злой рок стал преследовать. Умер Королёв. Разбился Гагарин. Грянула серия тяжких аварий, в которых гибли космонавты – и у нас, и в США. По какой-то причине пропадали сигналы автоматов, посылаемых на Марс. Это было похоже на обморок посреди бала...

Космонавтика, конечно, не перестала существовать. Она делала определённые успехи – но, так сказать, локального, частного порядка. На околоземную орбиту продолжали посылать экспедиции, однако ничего особенно нового в этом не было, и широкая публика мало помалу потеряла к ним интерес. Громадные космические станции годами кружили над землёй, к ним причаливали и от них отчаливали космические челноки с топливом, продовольствием и даже миллионерами-туристами. Данные о космонавтах по-прежнему публиковались в прессе, но, кроме близких и родственников, никто не

пытался даже запомнить их имена. Восторг, энтузиазм, ожидание дальнейших сенсаций – всё захлебнулось. Исчезло стремление вывысь и вдале, космоплавание стало обиходным и даже рутинным делом: спутниковая связь, спутниковый прогноз погоды, спутниковый шпионаж...

Здесь-то, на общем фоне упадка интереса к космонавтике, на страницы мировой прессы стала наползать причудливая тень совершенно неправдоподобных событий... Речь идёт о неопознанных летающих объектах.

Сперва это были отдельные сообщения. Они поначалу воспринимались как экзотика, чьим источником могла быть только «жёлтая» пресса. Сообщения, однако, не прекращались. Они множились и со временем перешли на страницы серьёзных изданий. Появились фотографии НЛО: диски, сферы, треугольники, «сигары», «лампочки». Писали об их необычной светимости, о невероятных скоростях, не доступных никакому земному летательному аппарату, о чудовищных энергиях, с помощью которых «гостим» могли обратить в пыль осмелившийся их обстрелять истребитель. Появились сообщения и о самих энэлонавтах. Их видели случайные свидетели в самых разных уголках Планеты. Преобладали расы гуманоидов. В основном – низкорослые, около метра, серокожие головасты с огромными аспидными глазами, без носа, с голым черепом и крохотной щелью вместо рта. В литературе им дали название «greys» («серые»).

Дальше – больше: обнаружилось, что эти существа время от времени похищают людей, проводя над ними изуверские опыты, после чего стирают память (возвращаемую лишь под гипнозом), проводят опыты по искусственному оплодотворению (в основном, с женщинами), внедряют в тела людей имплантаты. Имплантаты эти неоднократно извлекались и исследовались, – всякий раз с полной очевидностью оказывалось, что они сделаны по технологиям, неизвестным на Земле.

Обнаружились и ужаснули мир факты вивисекции животных. В Южной Америке во множестве находили трупы коров, лошадей и коз с ампутированными глазами, языками, гениталиями. Ампутация производилась способом, недоступным для земной хирургической техники. Любопытно, что хищники и падальщики нигде не пытались лакомиться трупами этих несчастных животных, даже не приближались к ним. В добавок к этим очевидным, проверяемым материальным свидетельствам вмешательства иномирных «гостей» в нашу жизнь, появились и так называемые «круги на полях» – изображения, сделанные неизвестным способом на посевах фермерских угодий.

Даже не очень вдумчивым наблюдателям здесь виделось нечто угрожающее: иномирные «гости» обладают техникой, настолько превосходящей наши неуклюжие, громоздкие, взрывающиеся уже на старте ракеты, что все сравнения тут бледнеют! До переговоров с аборигенами Планеты эти существа почему-то не снисходят... И, похоже, чувствуют здесь себя полными хозяевами.

Вся эта странная картина была очень уж не похожа на романтические мечты наших писателей-фантастов, с их прогнозами космического коммунизма типа Ефремовской «Туманности Андромеды». Реальность оказалась замысловатей и страшнее... Со временем, на базе многочисленных свидетельств и вновь открываемых фактов возникла специальная наука об НЛО – **уфология**. Официально её до сих пор нигде не признают, у ортодоксов она стоит где-то в одном ряду с алхимией и астрологией.

В России интерес к НЛО был отнюдь не умозрительным: группы энтузиастов искали и находили «аномальные зоны», где эти загадочные объекты часто появлялись. Уже в последней трети прошлого столетия в районы этих аномалий началось настоящее паломничество. *Люди-искатели* – в основном молодёжь – ринулись на встречу с Неведомым, очертя голову. Были и экспедиции в районы загадочных катастроф. В район падения Тунгусского метеорита, например, до сих пор, в летний сезон особенно, идут энтузиасты со всех концов России. Цель – увидеть своими глазами следы техногенной деятельности загадочных космических визитёров.

Иномирные тайны, вдруг спустившиеся к нам издалека, стали теперь манить искателей приключений не куда-то в космос, а к поискам на самой Земле. Люди потянулись к так называемым «проклятым» местам, коих избегали местные обитатели, опасаясь встречи с *нечистой силой*... Об этом, слава Богу, не трубили газеты! Русский космизм, «уставший» от идеологических спекуляций вокруг достижений нашей космической техники и в известной мере утративший к ним интерес, обратился теперь к **искательству** в той сфере, куда не дотягивались лапы официальной пропаганды. На дворе уже были 70-е и 80-е годы, канун Перестройки.

Посмотрим, как в то же самое время обстояли дела с оккультными изысканиями. Оказывается – прекрасно! В 70-е годы исследования так называемых «сверхчувственных» способностей человека уже велись полным ходом и у нас, и за рубежом. Это – несмотря на то, что официальная наука ничего паранормального в упор не видит, и по поводу «аномальщины» хранит по сей день высокомерное молчание. Исследования, тем не менее, велись. На них даже тратились немалые деньги. Почему? Всё объясняется просто: сверхнормальными способностями человека очень живо заинтересовались спецслужбы по обе стороны Железного Занавеса. Компетентным органам было хорошо известно: наука наукой, а возможности тибетских монахов, африканских колдунов и индейских шаманов – это реальность, как бы к ней не относились учёные в академических мантиях. Подумайте сами: разве не заманчиво любому сотруднику спецслужб невидимым проходить сквозь стены секретных кабинетов? Путешествовать куда угодно в «тонком» теле? Да и мечта о психотронном оружии чего-нибудь да стоит! И потому – плевать они хотели на чистоту риз академической науки. Главное – результат.

Судя по многим свидетельствам, о которых здесь не место говорить, результаты действительно были; тщательно засекреченные исследования продолжают до сих пор. Но усилия подобного рода нельзя долго удерживать в стенах тайных лабораторий. На публике стали появляться люди (сперва единицы, вроде Чумака и Сафонова, а потом сотни и тысячи), которым от природы было дано то, на что у людей обычных уходило многие годы тренировок. За этими людьми закрепилось этимологически нелепое прозвище «экстрасенсов». Оно в ходу по сей день. Благодаря целительским талантам, экстрасенсы получили социальный престиж, которому мог бы позавидовать любой колдун в джунглях Центральной Африки. Они лечили наложением рук, молитвами, минералами, другими внешне простыми способами – даже по телефону, иной раз по телевизору, иногда и заочно (по фотографии)... Некоторые на этом пути достигали блестящих результатов. Наиболее способные из них легко могли выходить в астрал, предсказывать аварии, просматривать чьи угодно прошлые воплощения и т.д. Знакомство с восточными мистическими практиками (особенно йогой) стало всеобщей модой в российских городах. Такие слова как «чакра», «карма», реинкарнация» прочно вошли в обиход. Притчей во языцех стали знаменитые чародеи, асы своего дела – Вольф Мессинг, Ури Геллер, Ванга, Эдгар Кейси. Знаменитый индийский святой Сатья Саи перед миллионами зрителей материализовал лингамы, браслеты, драгоценные кольца и священный пепел Вибхутти. Никакого обмана! Всё запротоколировано, засвидетельствовано, снято на тысячи фото- и киноплёнок.

А что же с учением Рерихов? С ним всё стало просто замечательно. Ещё в эпоху Брежнева часть мистически настроенной интеллигенции начала проявлять пристальный интерес к «Живой Этике» (в то время она распространялась в фотокопиях и самиздате). А с началом Перестройки, когда в России возникла гласность, и было разрешено всё, что душе угодно, выбрасывать на книжные прилавки – «Живая Этика» в изобилии стала появляться во всех городах России, в количестве конкурируя разве что с Библией и романами Дарьи Донцовой. Пламенные почитатели Елены Рерих и Елены Блаватской теперь без всяких препон распространяют Единственно Вер-

ное Учение (как знать, не приобретёт ли оно в будущем нечто, аналогичное статусу марксизма в предреволюционной России?). Рериховский бум не ограничился одними только книгами. У поклонников «Живой этики» появилась своя собственная «аномальная зона» – Верх-Уймон на Алтае, где некогда Рерих побывал со своей экспедицией. Энтузиасты построили там музей.

Учение «махатм» не было единственно почитаемым в многочисленных мистических российских кружках. Мифологическое сознание наших сограждан готово сотворить себе кумир из любого подручного материала, и когда главный миф столетия (коммунистический) начал рушиться, ему тотчас нашлись заменители...

Один только пример. Не так давно была возведена в объект культа некая сказочная женщина, космическочудодейственное существо, живущее вдали от благ цивилизации в сибирских лесах... Её обнаружил предприниматель Владимир Мегрэ, поведавший о своём открытии в довольно таки безграмотной книжке «Анастасия». Как можно понять из писаний Мегрэ, эта женщина живёт в тайге одна, в полном единстве с природой, дружит со зверями, но не в статусе Маугли, а, совсем наоборот, обладает сверхчеловеческим сознанием и прозорливостью, свободно общается с Космосом. Анастасию, которую, кроме самого Мегрэ, похоже, никто ни разу не видел, возвели почти на уровень языческого божества и чуть ли не стали поклоняться ей в многочисленных, её именем названных «обществах» по городам России.

Попутно оживает идея *бессмертия* человека. Оживает не просто в умах досужих мечтателей, а в работах самых что ни на есть серьёзных учёных. Свежий пример – исследования группы академика В.П. Скулачёва, о которых он поведал в серии телевизионных передач.

Вспыхнула с новой силой идея *всеобщего воскрешения* – в лекциях и книгах Г.П. Грабового, имеющего в России восторженных, почти религиозно преданных почитателей. Грабовой был успешным целителем, разработал особую методику «управления реальностью», мог предсказывать техногенные аварии, мечтал избавить мир от терроризма... В разгар этой своей деятельности он был внезапно арестован, оклеветан и репрессирован.

Вряд ли стоит здесь говорить о многочисленных отечественных магах и медиумах, разъезжающих по городам России с платными семинарами и лекциями, авторов несметного количества книг с методиками открывания третьего глаза, работы с чакрами, диагностикой кармы и т.д. и т.п. Имя им – легион, и деятельность этих людей, далеко не бескорыстная, с космизмом ничего общего не имеющая, нас здесь не будет интересовать.

Описываемый оккультный бум, докатившийся до наших дней, был поддержан появлением так называемых «детей индиго» – занятных малышей, рассказывающих о своей прошлой жизни в чужой галактике, способных видеть ауру живых, души умерших, лики херувимов и ангелов, – детей, тоскующих о своей инопланетной «родине» и лепечущих на незнакомых языках... Их невероятные способности, к сожалению, ничуть не облегчают им жизнь, да и наша собственная жизнь не становится легче от их присутствия. Единственное, что можно тут предположить: эти странные дети, возможно, служат предсказанием каких-то грядущих перемен. Каких именно? Хотелось бы это узнать, потому что оккультный бум пока ещё ничего существенно не изменил в нашей жизни. Всё обыденное сохранило свой привычный уровень, как годы и годы назад. Мы по-прежнему живём на земле, любим, ненавидим, страдаем, трудимся ради хлеба насущного... А мечта о дальних полётах куда-то ушла. С тех пор, как Россия свернула с глинистого просёлка всенародной нужды на блещущий рекламными огнями проспект коммерции – мечтателей на её просторах поубавилось. Романтизм не ладит с выгодой. «На пыльных тропинках далёких планет» – это уже не поют. Тягу к странничеству современная российская молодёжь, в массе

своей, удовлетворяет зарубежными поездками – экзотический отдых, выгодная работа.

Что касается астральных путешествий в «тонком» теле, то они, на поверку, оказались делом опасным и доступным далеко не любому. Об этом знают. «Туда» никто особенно и не стремится.

Остаётся всё тот же вопрос: куда мы двинемся дальше? Куда – выше? Не обстоит ли дело так, что *Земля – это наша веками неотменимая судьба?*

Как бы там ни было, но автор этих строк, уже довольно долго наблюдающий за эволюцией космизма в России, вынужден отметить: оптимистов в этой области остаётся всё меньше, и уж совершенно их нет среди уфологов, для которых, прямо по Экклезиасту, – «во многой мудрости много печали, и кто умножает познание – умножает скорбь».

Одно лишь обстоятельство обозначается с полной очевидностью: межзвёздные полёты **невозможны** в физическом мире, с применением физических энергий. Нужна дематериализация. Нужна технология перемещения в «тонкие» миры. Ведь именно эту технологию, похоже, демонстрируют летательные аппараты «пришельцев», то возникающие, то пропадающие с глаз долой, движущиеся с немыслимыми скоростями в любой среде... Это значит, что два пути покорения Космоса, отмеченные здесь, должны **слиться в один**. Вот – единственно возможный шаг!

Но, по многим признакам, нам НЕ ПОЗВОЛЕНО этот шаг сделать. Даже на официальное обсуждение этой темы наложено высочайшее табу. И как всегда бывает, когда действует глухой запрет, информация заменяется слухами. Среди этих

слухов, как в илистой неспокойной воде, мы едва выхватываем отдельные контуры событий, о которых никто достоверно не знает... Например, о том, что:

– *вокруг полётов НЛО среди правительств крупнейших стран существует сознательный заговор молчания (результат тайного с НИМИ сговора);*

– *что Земля фактически оккупирована «пришельцами»;*

– *что именно ОНИ наложили запрет на лунные экспедиции землян, поскольку Луна издревле служит для НИХ перевалочной базой;*

– *что изобретатели, близко подошедшие к разгадке законов нефизического мира, загадочным образом вдруг исчезают, а то и погибают неизвестно по какой причине;*

– *что американский космический корабль «Челленджер» был ИМИ взорван, дабы помешать опасным для НИХ опытам...*

И так далее, и так далее.

Вот, похоже, всё, что осталось нам сегодня в наследство от прежней «дерзновенной мечты»: слухи, от которых голова уходит в плечи, плюс организованный саботаж официальной науки в сфере исследований нефизического мира. В итоге – отказ от любых мечтаний и любых дискуссий на эту тему.

Окончательный ли это финал космической эпопеи, или, вопреки всему, у космизма в России есть будущее? Этого никто не знает... В любом случае, пока в нашей стране не перевелись *люди-искатели* – данную тему едва ли можно считать закрытой, поскольку русский космизм, помимо технических достижений, есть прежде всего состояние души, а состояние души запретить невозможно.

Библиографический список

1. Фёдоров, Н.Ф. Собр. соч.: в 4 т. – М.: Традиция, 1997.
 2. Аблеев, С.Р. Фундаментальные философские основания концепции космической эволюции человека: сущность, зарождение и историческое развитие: дис. ... д-р. филос. наук. – Тула, 2000.
- Статья поступила в редакцию 11.08.10

УДК 130:008:069.01

О.В. Сидорова, асп. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: semyasidorov@yandex.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАБОТЫ С БУДУЩИМИ РОДИТЕЛЯМИ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ МУЗЕЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Статья знакомит с авторской экспериментальной арт-терапевтической программой для будущих родителей «В поисках гармонии: ребёнок до рождения», действующей в Государственном художественном музее Алтайского края. В публикации представлены основные этапы и результаты реализации проекта с позиции культурологического анализа. Мероприятие рассматривается как инновационный и уникальный опыт взаимодействия музея и семьи.

Ключевые слова: культурологический потенциал, семейная аудитория, будущие родители, программа для будущих родителей, Государственный художественный музей Алтайского края, арт-терапия.

Решение проблемы семейного досуга является одним из приоритетных направлений культурно-образовательной деятельности музея в наши дни. Актуализация форм работы с семейной аудиторией в практике российских музеев в последние два десятилетия XX – начале XXI вв. обусловлена осознанной необходимостью возвращения традиционных семейных ценностей в жизнь современного общества. Активное участие музея в реализации задач, стоящих перед государством в сфере семейной политики, требует осмысления опыта музейной работы с семьёй, определения перспектив развития названной сферы деятельности, как в масштабах страны, региона так и в пределах отдельно взятого музея. В частности, целью данного сообщения является культурологический анализ программы для будущих родителей в Государственном художественном музее Алтайского края.

Мероприятия для данного сегмента семейной аудитории в практике российских музеев появились в 1990-е гг. Они были единовременными или осуществлялись в рамках долгосроч-

ных программ различной направленности. События эпизодического характера происходили преимущественно в рамках тематических праздников в музее. Например, в рамках празднования Дня матери в ГХМАК в 2003 г. вниманию беременных женщин были предложены экскурсия и мастер-класс по изготовлению куклы-оберега [1].

По сравнению с разовыми мероприятиями, программы для будущих родителей в пространстве музея имели более сложную структуру, концептуальную основу которой составляли фундаментальные идеи целостного воспитания человека, разработанные в философии, отечественной и зарубежной педагогике, музееведении, искусствоведении, культурологии. Важнейшей составляющей ряда проектов было взаимодействие музея с экспертами в области психологии, различных сфер медицины (в т.ч. перинатальной медицины (перинатальная медицина изучает внутриутробное развитие ребенка), гинекологии). Примером подобной интеграции является проект «В поисках гармонии: ребёнок до рождения», разработан-

ный в ГХМАК для женщин на разных сроках беременности. Программа нацелена на гармонизацию эмоционального состояния участниц, формирование у них эстетических чувств, потребности в общении с искусством, воспитание музейной культуры в семье.

Проект был создан в рамках комплекса краевых мероприятий, направленных на поддержку института семьи, и первоначально включал широкий круг участников. Так на первом этапе: декабрь 2003 – май 2004 гг. программа объединяла усилия музейных, медицинских специалистов, художников, педагогов. Для будущих родителей, наряду с теоретическими и практическими занятиями по изобразительному искусству, проводились встречи с акушером-гинекологом, специалистами по грудному вскармливанию. Также с участниками работал психолог, деятельность которого была сосредоточена на раскрытии и проработке проблем эмоционального характера, установлении контакта мамы и ребёнка, способствовала формированию и сохранению положительного настроения в группе.

С течением времени структура мероприятий и состав авторского коллектива программы изменились. В 2005-2006 гг. из проекта были исключены занятия медицинской направленности. Отказ от сотрудничества с врачами произошел вследствие социологических исследований, результаты которых обозначили стремление участников к получению в музее услуг, ограниченных, преимущественно, сферой искусства. Осенью 2006 г. в силу ряда субъективных причин проект также покинул психолог, в связи с чем, продолжение арт-терапевтической деятельности, осуществлявшейся в форме психологической помощи, опиравшейся на позиции психоанализа, стало невозможным. Вместе с тем, автором программы был сделан акцент на необходимости регулярного общения с подлинными произведениями искусства, возможности собственного творчества на фоне подлинных шедевров. Место занятий с психологом заняли тематические экскурсии («История одного экспоната»), увеличилась продолжительность практических занятий по изобразительному искусству. Мероприятия с будущими мамами обрели следующую структуру: приветствие (5-10 мин); «История одного экспоната» мини-экскурсия в залах музея (10 мин); тематическая экскурсия/лекция по истории/теории изобразительного искусства или занятие из цикла «Школа народной культуры» (25 мин); чаепитие; изобразительная деятельность (60 мин); прощание (5-10 мин).

Полный цикл реализации программы «В поисках гармонии: ребенок до рождения» предусматривал знакомство аудитории с произведениями изобразительного искусства отечественных и зарубежных мастеров, детским творчеством (на примере ведущих музеев мира и ГХМАК). Также в тематический план занятий были включены мероприятия по традиционной культуре крестьян Алтая. Участники знакомились с детским песенным фольклором, получали практические навыки этнохудожественного творчества посредством изготовления крестильной рубашки, кукол-оберегов из ткани, глиняных игрушек.

Формы работы музейного педагога с аудиторией были различны. Например, тематическое занятие по истории/теории изобразительного искусства могло иметь форму экскурсии, лекции, игры. В частности, на мероприятии «Синий, красный, голубой – выбирай себе любой...» посетителям была предложена игра, участники которой учились преобразовывать впечатления, полученные посредством осязания, в зрительные и музыкальные образы, обонятельные и вкусовые ощущения. Таким образом, родители демонстрировались принцип формирования полисенсорного восприятия у детей посредством выявления синестетических взаимосвязей тактильной, цветовой, обонятельной, слуховой и вкусовой модальностей.

Все занятия проекта проходили под музыку. Синтез искусств использовался автором как фактор усиления эмоционального воздействия. Правильно подобранная музыка обо-

гащала восприятие произведений изобразительного искусства: так, на экскурсии «Образы Богородицы в русской иконописи» по постоянной экспозиции музея «Шедевры русского искусства XVI–XX веков» звучала древнерусская православная хоровая музыка.

Тематика практических занятий была взаимосвязана с содержанием предшествующей экскурсии/лекции. Изобразительная деятельность, занимавшая до половины и более общего времени, позволяла закрепить знания, полученные аудиторией в ходе теоретической части занятия. Так, в процессе освоения темы «Синий, красный, голубой – выбирай себе любой» для будущих родителей проводился мастер-класс «Украшение сосуда» из цикла «Украшаем свой дом». Его сюжет озвучивался педагогом во время предшествующей встречи и, как уже говорилось выше, мог быть откорректирован соответственно интересам конкретной группы участников. Используемые материалы и техники, приёмы работы в рамках одной техники также могли быть разными. Например, декорирование изделия посредством нанесения краски осуществлялось с использованием трафарета или в форме свободной росписи по стеклу, по собственному или заданному эскизу. Вместе с тем, любой из названных вариантов предусматривал обучение составлению цветочных композиций на основе знаний по цветоведению, полученных посетителями в первой части мероприятия.

В подготовке и проведении мастер-классов наряду с куратором программы принимали участие профессиональные художники, владевшие методикой работы с детской аудиторией. Последнее условие способствовало обучению родителей навыкам художественной деятельности для их совместного творчества с детьми в дальнейшем. Ещё одной важной задачей практических мероприятий являлось развитие творческого начала и эмоциональной сферы мамы и ребёнка, гармонизация душевного состояния участников. Постигая способы работы с различными художественными материалами, родители осваивали приёмы коррекции эмоционального состояния в процессе художественной деятельности. Самостоятельная творческая работа в стенах музея способствовала также сокращению дистанции между произведениями искусства и зрительской аудиторией, облегчая понимание языка искусства, формируя представление о нём как о целостном и многообразном явлении, расширяя ассоциативные возможности восприятия.

В контексте работы с будущими родителями в музеях России проект Государственного художественного музея Алтайского края имел свои особенности. Так, отличительной чертой программы ГХМАК являлась её продолжительность. Например, в сопоставлении с программой Российского этнографического музея «Мамин школа», предусматривавшей пять занятий, мероприятия в ГХМАК были рассчитаны на весь срок беременности и поэтому в большей степени способствовали формированию музейной культуры в семье, выработке потребности в восприятии культурных ценностей [3]. Достижению названных задач содействовало также отсутствие длительных перерывов между встречами в музее, проводившихся с интервалом в одну неделю. Подобная регулярность помогала сохранить заинтересованность публики в проведении нового занятия, повышая степень интенсивности коммуникационного процесса.

Специфика проекта в Государственном художественном музее Алтайского края заключалась также в концентрации внимания аудитории на предметах из музейной коллекции. В то время как, например, на мероприятиях для беременных женщин в РЭМ рассматривались такие проблемы как: «Ребёнок первых месяцев жизни. Советы по уходу и развитию», «Игровые методики массажа», тематика занятий проекта «В поисках гармонии: ребёнок до рождения», в первую очередь, определялась уникальными возможностями художественного музея, и, главным образом, была сосредоточена на общении с

подлинником. Одной из особенностей программы ГХМАК являлась также большая значимость творческих практикумов в процессе работы с посетителями. В отсутствие постоянных встреч с психологом, практические занятия по изобразительному искусству, обладавшие известным терапевтическим эффектом, являлись здесь необходимым звеном процесса оптимизации эмоционального настроя будущих мам.

В целом, опыт работы проекта «В поисках гармонии: ребёнок до рождения» в Государственном художественном музее Алтайского края, участниками которого, в течение 2003–2009 гг. стали более 60 семей, показал, что посещение музея во время беременности выработало у большинства родителей потребность использования духовного потенциала художественной культуры в процессе развития личности ребёнка [2]. Так, согласно итогам устного опроса участниц проекта 2003–2006 гг., практически все дети старше одного года занимались в художественных студиях раннего развития. Многие родители с детьми пополнили ряды постоянных посетителей музея.

Позитивным результатом реализации проекта, существованию которого была свойственна определённая цикличность, явилось формирование стабильной аудитории, состав которой обновлялся в среднем дважды в год. Наряду с этим в 2007–2008 гг. в развитии программы наметилась ещё одна тенденция: участницы программы 2003–2004 гг. стали возвращаться в музей во время второй беременности. Таким образом, за время своего существования проект «В поисках гармонии: ребёнок до рождения» зарекомендовал себя как социально

значимое мероприятие, обладающее высоким культуросоциальным потенциалом и имеющие долгосрочную перспективу и возможность реализации на базе других музеев Западной Сибири. В частности, опыт работы с будущими родителями в ГХМАК в определённой мере был воспринят сотрудниками Новокузнецкого художественного музея (НХМ), где с 2009 г. действует программа «Девять месяцев» [4]. Осуществление программы «В поисках гармонии: ребёнок до рождения» запланировано также в Родинском районном музее Алтайского края. Инициатором этого стала сотрудница названного музея, которая во время беременности и первые два года жизни ребёнка посещала занятия для будущих родителей в ГХМАК.

Подводя итоги вышесказанному, следует констатировать, что обращение к истории музейного дела в России позволяет рассматривать представленные формы работы с будущими родителями как новый уникальный опыт работы с семейной аудиторией в музее, обладающий высоким культуротворческим потенциалом, реализация которого способствует рождению новых форм цивилизованного досуга, укрепляет институт семьи и оказывает положительное влияние на развитие культурной среды региона. Формируя музейную культуру в семье на ранней стадии её становления, подобные мероприятия создают благоприятные предпосылки для возникновения устойчивых механизмов взаимодействия музея с семейной аудиторией, содействуя также повышению общего уровня культуры современного общества в целом.

Библиографический список

1. ГХМАК. Отчет о праздновании Дня матери в 2003 г., Л. 1.
2. Российский Этнографический музей приглашает Вас посетить программу "Мамина школа"// Web-сайт Российского этнографического музея: РЭМ / Посетителю / Музей – детям, родителям, педагогам / Занятия для взрослых «Мамина школа»// © Российский Этнографический музей. – Режим доступа: <http://www.ethnomuseum.ru/section33/318/1639/2121.htm> – Загл. с экрана.
3. Личный архив Сидоровой О.В. Интервью старшего научного сотрудника НХМ Андичековой Л. А., 12.12.2008.
4. НХМ. Музейные программы 2007–2008. Программа для будущих мам «Девять месяцев».

Статья поступила в редакцию 19.08.10

УДК 130+82.09

П.В. Маркина, докторант АлтГУ, канд. филол. наук, БГПА, г. Барнаул, E-mail: pvmarkina@mail.ru

МОСКОВСКИЙ МИФ М.М. ЗОЩЕНКО

В статье в рамках культурной оппозиции «Москва – Петербург» рассматривается отношение ленинградца М.М. Зощенко к Москве. Во взаимосвязи с петербургским мифом столичный компонент неоднозначно оценивается советским классиком, что подтверждают автобиографический и мифопоэтический коды.

Ключевые слова: московский миф, М.М. Зощенко, Москва, петербургский миф, Ленинград.

«Утрата Петербургом столичного статуса была закономерным и почти неизбежным следствием Октябрьской революции. Радикальные социальные преобразования, как правило, в первую очередь находят свое выражение в переоформлении социально-политического пространства» [1, с. 8]. Кардинальная перекройка законов времени и пространства 1920-х годов вынуждала людей быть в курсе событий, следовать последним изменениям, разрушающим привычное течение жизни. Внезапно возникающие трансформации хронотопа актуализировали противостояние центра и периферии, тоталитаризм задействовал центростремительные силы. Массы людей, меняя свое привычное место жительства, стремясь попасть в водоворот жизни, заполняли ядро страны. Тотальный столичный магнетизм, иронически оцененный М.М. Зощенко, протекал в сопряжении с процессом отталкивания. Две пространственные модели – москвовизация и провинциализация [2] – в своем структурном отношении восходят к единому противоречивому процессу, где «Москва-центризм» сочетается с «провинция-центризмом» [1, с. 11].

В мнимой разделенности мира на столицу и провинцию М.М. Зощенко оказывается с последней. Писатель в раннем творчестве пытается устранить функциональный дисбаланс автобиографического Петербурга. «Город, как замкнутое пространство, может находиться в двояком отношении к окружающей его земле: он может быть не только изоморфен государству, но и олицетворять, быть им в некотором идеальном смысле... , но он может быть и его антитезой» [3, с. 208]. Советский мир, нейтрализуя противопоставленность бывшей столицы стране («Москва нужна для России; для Петербурга нужна Россия» [4, с. 99]), включает Ленинград в общий ряд провинциальных городов.

В дневниках Е.С. Булгаковой (запись от 29 ноября 1936 года) отражена эта пугающая москвичей трансформация. Командированный в Ленинград М.А. Булгаков в два часа ночи позвонил по телефону и сказал, «[ч]то поездка неприятная, погода отвратительная, город в этот раз не нравится». И далее от 1 декабря: «Приехал. Ленинград произвел на него удру-

чающее впечатление (и на Мелика тоже). Публика какая-то обветшала, провинциальная» [5, с. 257].

Такое понимание города изначально не было принято ленинградскими писателями. В дневниках К.И. Чуковский 25 января 1926 запишет, что М.М. Зощенко «едет на днях в провинцию, в Москву, в Киев, в Одессу...» [6, с. 363]. Ряд однородных членов включает в антитезу к столичному Петербургу крупнейшие прославленные города в перечень периферии (ср. «Случай в провинции»). Однако для М.М. Зощенко подобного разрыва социальных изменений с ощущением пространства не существовало.

Собственную периферийность столкнувшийся с первой славой автор подчеркивает уже после переноса столицы России из Петрограда в Москву (1918). Появляющиеся в текстах М.М. Зощенко анахронизмы названий города доказывают внестоличность пространства Ленинграда. Главная особенность жизни 1920-х гг. заключается в том, что «ценности периферии становятся выше ценностей центра. И сознание людей и сами эти люди устремляются в горизонтальном направлении от центра» [2, с. 20]. М.М. Зощенко не совершает подобного движения, и в дальнейшем тотальном людском приливе в столицу уклоняется от переезда в Москву.

Внимание к Москве советского фельетониста обусловлено социальными процессами и петербургским текстом. Кроме М.М. Зощенко, для многих советских писателей Москва становится желанным местом, где «только и можно жить» [7, с. 295]. Апофеозом централизации этого пространства является юбилейная (800-летие Москвы в 1947 году) речь Сталина, назвавшего Москву *образцом всех столиц мира* [2, с. 109]. Обнаруживается тотальная гипертрофия Москвы: «осуществляя власть над периферией, столица вынуждена «транслировать» самое себя повсеместно» [1, с. 11]. Так главный город становится тождественным всей стране.

В этом аспекте жизнь и творчество М.М. Зощенко обнаруживают новый виток противостояния главных городов России. Писатель утверждает внестоличность пространства. Петербургский миф всегда строился в оппозиции к Москве: «Москва женского рода, Петербург мужского. В Москве все невесты, в Петербурге все женихи... Петербург – аккуратный человек, совершенный немец... Москва – русский дворянин... не любит середины» [4, с. 98]. Однако в споре столиц еще Н.В. Гоголем был обозначен третий «украинский» голос Киева.

М.М. Зощенко снимает прямую противопоставленность Москвы – Петербурга/Ленинграда, добавляя в автобиографию новый город. Он меняет место рождения, разрывая даже в прошлом связи со столицей (на момент рождения Петербург – главный город Российской империи). Однако в различных автобиографиях утверждается наряду с действительным и мифологизированное пространство рождения: «Я родился в Полтаве» ([Автобиография]) [8, с. 104], «Я не знаю даже, где я родился. Или в Полтаве, или в Петербурге. В одном документе сказано так, в другом – эдак. По-видимому, один из документов – «липа». Который из них «липа», угадать трудно, оба сделаны плохо» («О себе») [8, с. 105], «Родился в Ленинграде (Петербурге)...» ([Автобиография]) [8, с. 126], [9, с. 13] (то же в «Возвращенной молодости»), «Родился... в г. Полтаве» («Автобиография») [8, с. 127].

Появление украинского города объяснено не только особо переживаемой М.М. Зощенко наследственностью (отец-полтавец), но и отрицанием собственной, по праву рождения, столичности. На момент сотворения автобиографического мифа Петербург уже перестал быть Петроградом, приняв имя вождя мирового пролетариата.

Упоминания родового хронотопа датируются концом 1920-х – 1930-ми годами. К этому времени – прошло более десяти лет с момента перенесения столицы – Ленинград стал провинциальным городом. Наряду с реально существующими топосами, снимая оппозиционность двух городов, фигурирует

Ленинград, которого не существовало в момент появления М.М. Зощенко на свет. Таким образом, писатель утверждает реальность советского в противоположность мнимости полтаво-петербургского трансформера.

Новая пространственная модель мира у М.М. Зощенко в основе сохраняет оппозиционность главных городов: «Ленинграду против Москвы нипочем не устоять. Уж очень Москва крупно шагает. Это прямо европейский город» («Кому что, кому ничего») [10, с. 486]. Московский текст строится на вытеснении Ленинграда из модели петербургского мифа. Иронически осмысляются претензии столицы на роль европейского города: «То, знаете, они проект утвердили – будут скоро подземную дорогу строить. То пятиэтажный дом закончили. Так сказать, фантазию Уэллса превратили в действительность... вскоре московские трамваи будут отапливаться» [10, с. 486].

Сопоставляя в «Приглашении в Ленинград» два города, М.М. Зощенко сетует на мнимость наличия в Ленинграде моря (оно вроде бы есть, но увидеть его нельзя): «...сухопутные москвичи – и те заимели свое море. А тут оно где-то плещется под боком, а где – не видать» [11, с. 378]. Москва отбирает у Ленинграда даже славу морского города. Так новый советский провинциальный город перестает быть наследником части петербургского мифа.

Ленинград неожиданно противоположен Петербургу в климатических условиях. Константные пространственные реалии в новом мире перестают характеризоваться главным негативным компонентом городского мифа. Ленинградский парадиз побеждает предшественника в многолетнем режиме погоды данной местности: «Москва до чего быстро шагает. Прямо у нас, у ленинградских жителей, голова кружится... финиковые пальмы будут в Москве посажены. На бульварах... Мы, ленинградцы, прямо загрустили от такого сообщения. Все Москве и Москве. И пальмы Москве, и попугаи Москве... А только вот что. Из такой большой партии благородных деревьев прилично бы и нам хотя бы 200 пальм уделить. У нас, в Ленинграде, и климат мягче. У нас скорее пальмы привыкнут. И, может, даже начнут плоды давать – государству на пользу... А то в Москве чертовские морозы зимой бьют. Завянут же пальмы» («Что делается!») [10, с. 523–524]. Ленинград положительно маркируется, отдавая первенство Москве. Столица пытается существовать вне законов природы, изменяя привычные климатические условия.

Добавляя к положительному полю и негативный компонент, М.М. Зощенко продолжает развивать московский миф, базирующийся на петербургской основе. Даже Ленинграду невозможно конкурировать с Москвой по тяжести климатических условий

Столичность как определяющее мировоззренческое понятие, меряющее по себе другие жизненные события, маркирует не только центр, где сконцентрированы важные компоненты советской власти: тело Ленина, *Коммунистическая академия* и *Высший Совет Народного Хозяйства*. «Столичность – это мода, вкус, приличие, тонкость, примеры, образы, авторитетность, – т. е. концентрация всего того, что приписывает всей стране образ жизни и мыслей» [12, с. 44].

М.М. Зощенко утверждает сложившуюся систему оценки Москвы: «Вот тут, граждане, и разберись. Одно небольшое слово, а как понимают его в разных уездах! ... А мы Ленинградского уезда, совсем от этого с толку сбились... А москвичи, например, не сбились... Вот оно как! ... А чего думают про это слово в Дорогобуже – неизвестно. Скорей всего – ничего. Не дошло, небось, до них это слово. Ну, и к лучшему» («Насчет этики») [10, с. 90]. Нейтрализация ироничности авторских замечаний свидетельствует об особом (может быть, внероссийском) пути столицы.

Частично такая оценка Москвы определена самой эпохой. В советском мире происходит ампутация компенсирующей составляющей: «[и]з двух обычных функций столицы – служить топосом власти и топосом культуры – за советской Мо-

ской закрепляется только первая» [1, с. 11]. Однако писатели, *инженеры человеческих душ*, устремляются в столицу. И не случайно Первый съезд советских писателей проходил с 17 августа по 01 сентября 1934 года в Колонном зале Дома Союзов в Москве.

Пространство столицы для М.М. Зощенко временное – это топос застолий и друзей (В.П. Катаева, Ю.К. Олеси). В. Зощенко о поездке мужа запишет: «В Москве успокоился сразу. Там у него много друзей – по крайней мере он верит, что они ему друзья – Ильинский, Валентин Катаев... Его встречали, провожали, устраивали в его честь вечера, катали на автомобиле» [13, с. 73]. А.Е. Крученых, заканчивая письмо из Москвы в Ленинград, подписывает: «Горячий привет от В. Катаева. Ю. Олеси...» [14, с. 197]. Е. И. Журбина в своем письме к М.М. Зощенко указывает: «...Вы... сказали мне между прочим, что приехали «Ваши друзья» – Олеша и Катаев» [14, с. 153]. В.А. Петрицкий свидетельствует о том же: «Во время поездок в Москву Зощенко встречался с Валентином Катаевым и Юрием Олешей. Но если с первым находился в профессионально-приятельских отношениях, то с Олешей у Зощенко сложилась многолетняя сердечная дружба... Дружба с Юрием Олешей – пристрастие Зощенко...» [15, с. 22].

Когда М.М. Зощенко приезжает в Москву, то не стремится сразу оповестить всех о своем приезде и первое время скрывается от приятелей. В.П. Катаев пишет про ленинградского друга: «У него были весьма скромные привычки. Приезжая изредка в Москву, он останавливался не в лучших гостиницах, а где-нибудь недалеко от вокзала и некоторое время не давал о себе знать, а сидел в номере и своим четким елизаветинским почерком без помарок писал один за другим несколько крошечных рассказиков, которые потом отвозил на трамвае в редакцию «Крокодила», после чего о его прибытии в Москву узнавали друзья» [16, с. 201]. Само поведение в пространстве Москвы ритуализировано: друзья узнают о том, что М.М. Зощенко в городе через публикацию его фельетонов.

В очередной приезд в столицу 27 августа 1938 г. М.М. Зощенко писал Ольге Шепелевой: «Обедаю я в ресторане. Так что ежедневно вижу моего милого Олешу. И мы с ним часами сидим. С ним, кажется, нехорошо. Его жена мне вчера сказала, что «никакой пьесы у него не будет». Это почти катастрофа. И я не знаю, как ему помочь. Я его очень люблю и страдаю за него» [15, с. 14]. Пространство Москвы, провоцирующее писателей на соответствующее показное поведение (Ю.К. Олеша – князь «Националя»), быстро утомляло М.М. Зощенко: «Олеша меня несколько замучил с рестораном. А все остальное идет довольно обыкновенно» (от 29 октября 1938 г.) [15, с. 18].

Зеркальная петербургской театрализация жизни не приемлема для живущего одиноко М.М. Зощенко. И если в родном городе он пытался, избегая зрителя и сценичности поведения, уйти в образ жизни к простоте, то в столице чуждаться навязываемой роли пользующегося известностью литератора было невозможно. Так могут быть объяснимы многочисленные отказы М.М. Зощенко от собственного остолбчивания.

Переезд в Москву понимается писателем как поиск славы (тем более ненужный после 1946 г.). М.М. Зощенко в письме к Л.Б. Островской от 21 сентября 1949 года пытается, оправдываясь, отказаться от помощи, так как она связана с топографическими переменами: «Лилечка! ...Приехал домой и заболел. Провалился несколько дней с гриппом. И теперь, поправившись, едва брожу. Подозреваю, что наступила старость... Решимости перебраться в Москву у меня пока нет. Как вы и полагали – привычный уклад жизни засосет меня, и я снова останусь на берегах Невы... Может быть, после болезни у меня вялые мысли и мало энергии. Но сейчас мне кажется, что переезд слишком сложен. И что мне искать в Москве, если у меня по-настоящему и нет стремления снова засиять на литературном небе! ...Не браните меня за мою склонность к провинциальной жизни. Я ведь случайно прославился и не хотел бы снова этого. А жизнь в Москве – это все-таки поиск утраченного» [17, с. 246].

Пространство столицы для М.М. Зощенко неприятно приятно. Поездки в Москву поездом для его персонажей связаны с обманом, авантюрой, заканчиваются физическими травмами героев: падением с третьей полки, синяками на шее меняющей течение вокзального времени Али из «Перед восходом солнца», мужу которой было сообщено о мнимой подруге, поездом опаздывающей в Москву. Здесь кроется амбивалентное отношение автора к гипотетическому собственному остолбчиванию. Во всеобщей устремленности в центр для М.М. Зощенко обозначился выход: негласное разрешение провинциальному сознанию высказываться из диктуемых столицей нововведений. Со временем, ощущая, что «вся страна должна стать Москвой» [1, с. 13–14], М.М. Зощенко утверждает и ищет специфику Петербурга.

Таким образом, рожденный в Петербурге советский прозаик с большой охотой делает Москву наследницей негативной части мифа города на Неве, пытаясь удержать положительную оппозиционность Ленинграда столице. В тотальной московизации писателей, выезжающих в командировки на большие стройки, М.М. Зощенко, связанный с провинциальным пространством, оказывается на первый взгляд вне перво-степенных явлений. Однако отдельная глава «История одной перековки» в книге «Беломорско-Балтийский канал имени Сталина. История строительства» [18] (право на индивидуальное слово в книге получил еще М. Горький, написавший «директивные предисловие и послесловие» [19, с. 757]) доказывает лишь особый (вне общности) угол зрения идущего в ногу со временем М.М. Зощенко. Московский же миф для него восходит в структурной основе к парадоксальному петербургскому соединению положительного и отрицательного. В бесполойстве автора о возможном появлении отапливаемых московских трамваев угадывается модель развития столицы, преодолевающей условности города на Неве и в скором времени поглощающей Европу, а в дальнейшем и весь мир (ср. соревнование с Америкой). Поэтому выбранная М.М. Зощенко позиция вне Москвы позволяет писателю чутко реагировать на метаморфозы нового мира.

Библиографический список

1. Куляпин, А.И. Москва моя – страна моя: столица и провинция в советской модели мира / А.И. Куляпин, О.А. Скубач // Мифы железного века: семиотика советской культуры 1920–1940-х гг. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005.
2. Паперный, В. Культура «два». – М.: Новое литературное обозрение, 1996.
3. Лотман, Ю.М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города. – СПб.: «Искусство – СПб», 2002.
4. Гоголь, Н.В. Петербургские записки 1836 года // Собр. соч.: в 4 т. – М.: Правда, 1968. – Т. 4.
5. Булгаковы, М. и Е. «Роман нужно закончить...»: Дневник Е.С. Булгаковой и письма М.А. Булгакова // Дневник мастера и Маргариты. – М.: Вагриус, 2001.
6. Чуковский, К.И. Дневник (1901–1929). – М.: Советский писатель, 1991.
7. Булгаков, М.А. Собр. соч.: в 5 т. – М.: Худ. литература, 1989–1990. – Т. 2.
8. Зощенко, М.М. Разноты: Рассказы и фельетоны (1914–1924) // Собр. соч. – М.: Время, 2008.
9. Лицо и маска Михаила Зощенко. / сост. Ю.В. Томашевский: сб. – М.: Олимп – ППП, 1994.
10. Зощенко, М.М. Нервные люди: Рассказы и фельетоны (1925–1930) // Собр. соч. – М.: Время, 2008.
11. Зощенко, М.М. Личная жизнь: Рассказы и фельетоны (1932–1946) // Собр. соч. – М.: Время, 2008.

12. Олеша, Ю.К. Книга прощания. – М.: Вагриус, 2006.
 13. Михаил Зощенко. Материалы к творческой биографии. – СПб.: Наука. – 1997. – Кн. 1.
 14. Михаил Зощенко. Материалы к творческой биографии. – СПб.: Наука. – 2002. – Кн. 3.
 15. «Жизнь выше всего...»: Письма Михаила Зощенко к Ольге Шепелевой 1938–39 гг. // Звезда. – 1994. – № 8.
 16. Катаев, В.П. Алмазный мой венец // Собр. соч.: в 10 т. – М.: Художественная литература, 1984. – Т. 7.
 17. Михаил Зощенко в воспоминаниях современников / сост. А.С. Смолян, Н. Н. Юргенева. – М.: Советский писатель, 1981.
 18. Зощенко, М.М. История одной перековки // Беломорско-Балтийский канал имени Сталина. История строительства / под ред. М. Горького, Л. Авербаха, С. Фирина. – М.: История фабрик и заводов, 1934.
 19. Сухих, И.Н. Примечания // М.М. Зощенко Голубая книга. – М.: Время, 2008.
- Статья поступила в редакцию 11.07.10

УДК 130+398.1(519.3)

С.М. Белокурова, м.н.с. отдела ООНИР АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: sonet312@mail.ru; Д. Гантулга, зав. кафедрой рисунка и дизайна Ховдского государственного университета, г. Ховд, Монголия, E-mail: altgaki@gmail.com

СЕМАНТИКА МОНГОЛЬСКОГО ТРАДИЦИОННОГО ОРНАМЕНТА В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЯ АРГА БИЛИГ

В статье рассматриваются основные мотивы монгольского традиционного орнамента с позиции философского направления арга билиг. Предпринимается попытка семантического анализа орнаментальных мотивов и реализуемых в них концептуальных положений арга билиг.

Ключевые слова: арга билиг, монгольский традиционный орнамент, семантика орнаментальных мотивов.

Искусство орнамента в традиционных культурах всегда выходило за рамки простого декорирования. В орнаменте в определенной знаковой системе зашифрованы основные представления о мире того или иного этноса. Однако значение орнамента раскрывается лишь с учетом понимания некой мировоззренческой системы, созданной в рамках данной культуры. Для монголов такой системой является учение арга билиг. Целью настоящей статьи является краткий анализ некоторых орнаментальных мотивов монгольского декоративно-прикладного искусства с позиции данного философского учения [1-4].

Следует сказать, что арга билиг представляет собой уникальное явление, которое до сих пор незаслуженно оставалось в тени более известных философских систем Европы и ряда азиатских культур (Индии и Китая). В среде монгольских ученых на сегодняшний день ведутся многочисленные исследования, связанные с различными аспектами арга билиг, его практической реализацией в традиционной культуре монголов.

Остановимся на ряде концептуальных аспектов этого учения. По мнению Л.Г. Скородумовой, учение арга билиг является составной частью монгольской астрологии зурхай, основные положения которой были сформулированы в Тибете и, соответственно, были распространены в Монголии вместе с буддизмом, то есть в XVI-XVII веках [1]. Монгольский исследователь Д. Мунх-Очир, автор серии публикаций по проблемам арга билиг, определяет это учение как чисто монгольское «изобретение», возникшие постепенно из наблюдений древних ковчегов за природой [2, с. 6].

Суть арга билиг сводится к следующему. Дословный перевод с монгольского звучит, как «способ» и «талант», или «действие» и «мудрость», то есть две противоположные категории. В основе арга билиг лежит понимание того, что гармония в мире определяется борьбой и единством двух противоположных начал. Вне этого закона мир существовать не может, точно так же, как не может быть ночи без дня и наоборот.

С точки зрения этого учения все взаимосвязи в мире устанавливаются и систематизируются по принципу арга билиг. Это касается и таких вещей как строение человеческого тела, природа различных заболеваний, рождение человека, а также астрологические расчеты, литература и многие другие предметы, явления, науки. «Арга» определяет внешнее влияние явления или феномена, «билиг» – внутреннее, что в итоге и формирует целостную систему мироздания. Схема соотношения арга билиг выглядит следующим образом. «Билиг» постойно

янно существует и развивается в «арга», в то время как «арга», будучи формой, защищает «билиг», отсюда в «арга» – всегда есть «билиг», а «билиг» снова содержит «арга» и «билиг». Таким образом, все в мире, делясь на две части (противоположности) до бесконечности, сохраняют форму парности. Все явления в мире, так или иначе, могут быть подразделены на две категории по степени тяготения к тому или иному полюсу.

Таблица 1

№	АРГА	БИЛИГ
1.	Огонь	Вода
2.	Солнце	Луна
3.	Небо	Земля
4.	Ночь	День
5.	Лето	Зима
6.	Ясность	Тайна
7.	Мужчина	Женщина
8.	Верх	Низ

Чаще всего арга билиг полностью ассоциируют с китайскими Инь и Ян. Однако, по мнению Д. Мунх-Очира, это не совсем верно. Категоричное соотнесение арга с мужским началом, а билиг с женским ведет к так называемому «усилению пороков». Например, билиг, так или иначе, соотносится с женской природой: олицетворяет мягкость, направленность внутрь, а не вовне, чувственность, гибкость, а абсолютизация этих качеств сразу приводит к эгоизму, замкнутости, властности. В свою очередь абсолютизация арга провоцирует активизацию разрушительных качеств мужской сущности [2, с. 17].

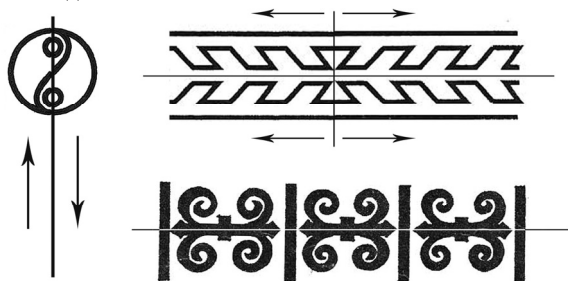
С другой стороны, несмотря на сходство арга билиг с европейской диалектикой, по мнению исследователя И. Бурэн-Олзий, диалектический принцип концентрируется большей частью на борьбе, а арга билиг на единстве противоположностей [3, с. 136].

Неправомерно говорить также, что арга и билиг – это добро и зло, фактически это два способа распространения энергии в мире, две взаимосвязанные величины. Соотношение арга билиг – это не просто механизм, но объяснение внутренней сущности мира через очень точные закономерности. Монголы, оперируя теорией арга билиг, объясняют не только сущность вселенной, природы, мира животных и человека, взаимоотношения человека и природы, но и вообще любой

закон. В связи с этим принцип арга билиг стал основой для формирования мировоззренческой базы для различных областей жизни человека: медицины, педагогики, искусства и др.

Принцип арга билиг может быть обнаружен в декоративно-прикладном искусстве монголов, а именно орнамент. В основе любой орнаментики лежит символ или образ, понимаемый как единство взаимосвязанных частей, скомбинированных с учетом динамики, временных и пространственных координат. При создании образа «арга» соблюдаются следующие общие принципы: общий мотив, единый размер, повторяемость, цвет, ритм и форма предмета. Их сочетание символизирует стремление вверх, к небу. На этом основываются основные орнаментальные мотивы в монгольском декоративно-прикладном искусстве.

Одним из распространенных приемов в монгольской орнаментике следует отметить деление основного мотива относительно двух осей симметрии, что дает зеркальное повторение мотива внизу и вверх, и справа и слева. Здесь мы видим воплощение одного из важнейших принципов арга билиг, рассмотренных нами выше – бесконечное развитие через внутреннее деление.



Согласно представлениям монголов прямая линия есть воплощение арга. Три прямые линии в разных направлениях образуют, во-первых, трехмерную фигуру, а во-вторых, комбинация трех разнонаправленных прямых в итоге сводится к треугольнику. Треугольник – важнейший образ в искусстве монголов, символизирующий единство трех миров и единство трех измерений. Движение по треугольной траектории в отличие от траектории круглой, формирующей круг или окружность, представляется более совершенным, поскольку формируется с помощью прямых линий. Соответственно более совершенным считается и изображение, содержащее в основе своей треугольник.

Треугольник вытянутый вверх является «арга-дурс» («формой арга»). Орнамент, состоящий из трех треугольников, вписанных друг в друга с общим основанием, выражает образ арга. Внутренний треугольник, самый маленький – арга, следующий – билиг и внешний также арга. Этот орнамент образован из нечетного количества элементов (три), что отражает следующую семантическую цепочку: арга-билиг-арга, предполагающую дальнейшее развитие и деление. А орнамент, состоящий из двух вписанных друг в друга треугольников, то есть с четной числовой структурой, является фигурой арга-билиг, то есть законченным мотивом.

Таким образом, мы можем сказать, что триединая структура приведенного орнаментального мотива является воплощением принципа арга билиг, где арга есть форма, а содержание – снова арга и билиг, причем четное количество одинаковых элементов будет символизировать билиг, а нечетное – арга.

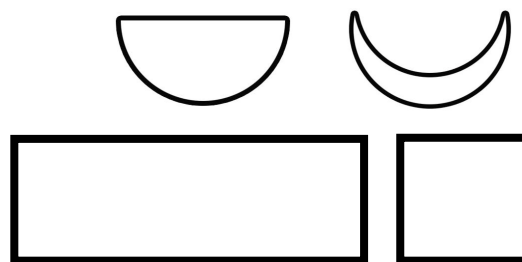
Основные орнаментальные мотивы в монгольском декоративно-прикладном искусстве – узоры «Өлзий», «Хорол», а также узоры, используемые в клеймах, относятся к типу арга. Рассмотрим их с позиции арга билиг, так как они могут интерпретироваться в качестве своего рода орнаментальных мотивов.

Принцип арга-билиг реализуется здесь следующим образом. Элементы, производные от окружности, соотносятся как с арга, так и с билиг, поскольку символизируют солнце, мужское начало, или арга и луну, женское начало, или билиг. Распространенный евразийский мотив свастика, также амбивалентен по своей сути. Вертикальная линия, а также правая сторона элемента – арга, а горизонтальная линия и левая сторона – билиг. В динамике элемента мы видим, в подтверждение тезиса, что правая сторона элемента направлена вверх, а левая – вниз, иллюстрируя основное положение арга билиг о единстве двух противоположностей. Кроме того, свастика, как и всякий солярный знак, поворачиваясь по часовой стрелке (по солнцу), символизирует арга, а в обратном направлении (по луне), символизирует билиг.

Для создания образа в трехмерном пространстве важным считалось соблюдение основных пропорций и правильного взаимодействия частей. Например, при нанесении орнамента на поверхность сундука основным отношением, которым пользовался мастер – 6 билиг и 6 арга (всего 12). Лицевая сторона – арга, задняя сторона – билиг, верхняя сторона – арга, нижнее основание – билиг, правая боковая сторона – арга, левая боковая сторона – билиг. В зависимости от того, с какой стороны смотреть, значения поверхностей будут меняться на противоположные. Кроме того, учитываются 4 основания, 4 высоты, 4 верхние крышки – всего 12. При определении значений всех сторон, формируется сам предмет. Правильность выбранных значений определяется критерием соразмерности данного предмета с другим. Соотношение всех пропорций имеет четкое количественное выражение – 1:1,62, то есть то соотношение, которое в Европе получило название «золотого сечения».

В декоративно-прикладном искусстве монголов именно декорирование передней стороны сундука, или иного предмета – стороны арга – соответствующим орнаментом, в соответствующем ритме и движении определяет его связь с другими предметами. Поскольку, согласно учению «арга» включает в билиг, где внешняя сторона – арга, а внутренняя сторона – билиг».

Формами, соотносимыми исключительно с билиг, являются квадрат, прямоугольник, полукруг и полумесяц. Квадрат символизирует землю, выражение женского начала или билиг.



Прямоугольник имеет то же значение, но характер его более динамичный. Полукруг и полумесяц есть различные воплощения образа луны. В форме круга мы представляем солнце, а в форме полукруга – луну, из-за того, что солнце никогда не меняет свою форму, а форма луны меняется.

Необходимо отметить, что семантические принципы орнаментальных мотивов монгольского декоративно-прикладного искусства находятся в контексте древнейших первичных видов орнамента, встречающихся в наскальных рисунках. В бронзовом веке в Центральной Азии широкое распространение получает культ солнца. Солярные животные олени изображаются под углом 45 градусов, относительно обеих осей симметрии. Согласно арга билиг, все орнаментальные изображения выше 45 градусов по обе стороны условной вертикальной оси относятся к арга, а остальные, ниже этой координаты, к билиг. Если мотивов два или больше, и они ритмически повторяются, то мотив, несущий основное

значение будет относиться к арга, а вспомогательные мотивы – к билиг.

В заключении отметим, что применение концепции арга билиг к исследованию орнамента раскрывает не только художественно-эстетические аспекты этого искусства, но и ряд мировоззренческих моментов. В связи с этим, можно утвер-

ждать, что данное философское направление может быть использовано в качестве научного метода для различных форм монгольской культуры: архитектуры, живописи, устного народного творчества.

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ 08-04-92306 а/Г

Библиографический список

1. Скородумова, Л.Г. Буддийская астрология. – [Режим доступа]: <http://www.philosophy.ru/library/asiatica/buddhica/budast.html>
2. Мунх-Очир, Д. Монгол зурхайн туухэн уламжлал. – Улаанбаатар, 1997.
3. Бүрэн-Олзий, И. Зүйр цэцэн угсийн ертөнцийн үзэхүйн утга холбогдол. – Улаанбаатар, 2009.
4. Дулам, С. Монгол бэлэгдэл зүй боть. – Улаанбаатар, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.09.10

УДК 130+7.072:14

Л.Н. Лихацкая, докторант Алт ГТУ им. И.И. Ползунова, канд. искусствовед., доц. кафедры рекламы и культурологии АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: RIK426a@mail.ru

ФИЛОСОФИЯ ПОРТРЕТА И ДИАЛЕКТИКА НИКОЛАЯ КУЗАНСКОГО

В работе поставлена проблема изучения культурного артефакта, произведения искусства (живописный портрет). Предложена графическая модель соотношения идеального и реального в структуре художественного образа. Графическая модель соотнесена с парадигмой Николая Кузанского «Пирамида света». Утверждается идея активного личностного начала в познании мира через создание произведения искусства. Сделана попытка систематизации понятий, выступающих в качестве научного аппарата при анализе произведений изобразительного искусства, в частности, портретного жанра.

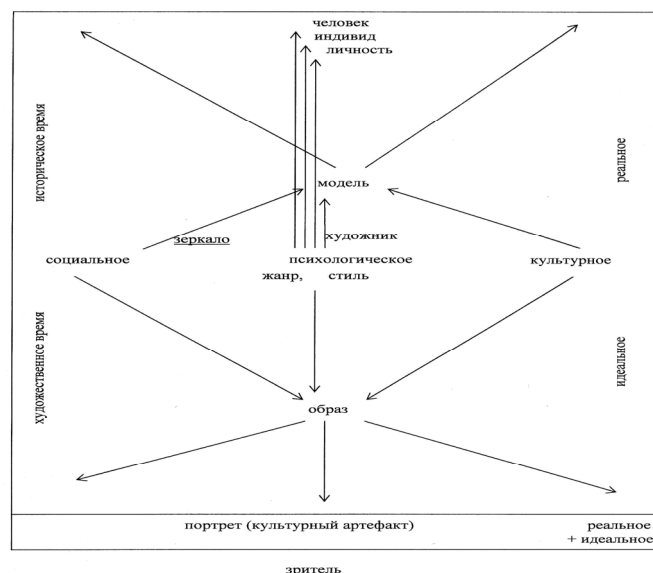
Ключевые слова: идеальное, реальное, культурный артефакт, парадигма Николая Кузанского, «Пирамида света», единство и инаковость, образ, личность, индивид, художник, модель.

Научная проблема, решаемая в нашей работе, – соотношение идеального и реального в структуре художественного образа. Новизна работы заключается в том, что ее автор предлагает рассматривать модель соотношения идеального и реального в структуре художественного образа, в процессе создания и восприятия художественного произведения. Процессы создания и восприятия объекта культуры связаны с процессами познания, при этом творческая активность и характер восприятия индивида играют важную роль. Системный подход в изучении объектов культуры (произведений изобразительного искусства) позволяет расширить научный аппарат при анализе артефакта.

Актуальность работы очевидна, так как на данном этапе целесообразно изучение явлений культуры на стыке таких наук как философия, культурология, искусствоведение. Данная проблема рассматривалась в трудах А.Ф. Лосева, М.С. Кагана, Э.А. Орловой, Л.С. Выготского, В.С. Библера и др. Так, А.Ф. Лосев утверждает, что культура и искусство являются важным звеном в функционировании личности в обществе и познании мира. Существует принципиальное разделение культуры на материальные и идеациональные объекты – идеи, образы, а также художественные объекты (М. Каган, Э. Орлова, Ц. Арзаканьянц, В. Бирюков, Е. Геллер). Позиция М. Кагана в системном подходе к изучению культуры заключается в том, что он рассматривает механизмы возникновения и функционирования культуры через деятельность человека, которая «с философской точки зрения есть активность субъекта, развертывающаяся в пространстве субъект-объектных отношений» [1, с. 242]. А.Н. Леонтьев утверждает: «... в процессе деятельности людей их способности, знания и умения как бы кристаллизуются в ее продуктах – материальных и духовных» [2, с. 415].

Рассматривая проблему соотношения реального и идеального в живописном портрете, обоснуем возможность применения следующей схеме-модели взаимодействия идеального и реального в процессе создания культурного артефакта (на примере живописного портрета).

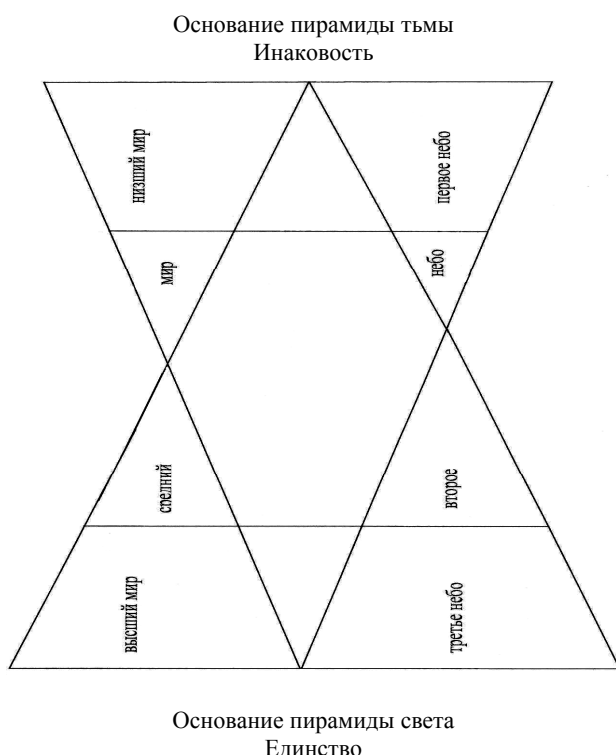
В данной схеме можно заметить, что в зеркальном противопоставлении находятся два объекта: человек и портрет (соответственно субъект и культурный артефакт). В портрете как культурной форме наблюдается соотношение идеального и реального. Мы находим основания для выявления некоторых моментов сходства предложенной нами схемы с парадигмой Николая Кузанского «Пирамида света», как философской моделью, проявления диалектических процессов познания [3, с. 207].



Философа эпохи Возрождения Николая Кузанского называют «предтечей материалистической философии Нового времени» [3], несмотря на то, что сам он оставался на идеалистических позициях. Диалектическая философия Николая Кузанского, связанная с христианской теологией, ставит общие проблемы человека и окружающего его мира. Николай

Кузанский выдвинул идеи единства всего существующего, связи всего со всем, принцип совпадения противоположностей, проблемы бытия и познания и т.д. Учение Николая Кузанского – основание в разработках проблем онтологии, гносеологии, эстетики. К трудам ученого обращаются философы, культурологи, искусствоведы (А.Ф. Лосев, В.В. Соколов, К.А. Сергеев, В.С. Библер, К.Г. Исупов, З.А. Тажуризина, О.Н. Ульянова и др.) [3; 4; 5].

Пантеистические тенденции в философии Кузанца, идею взаимосвязи всего сущего, учение о совпадении противоположностей, учение об абсолютном максимуме и минимуме и их совпадении в едином и т.д. (в работах «Об ученом незнании», «О предположениях», «О даре отца светов» и др.) рассматривали такие ученые как В.В. Соколов [6; 7]. Распространением принципа единства противоположностей на мир реальных вещей Кузанский выводит на уровень естественнонаучных проблем [8]. Проблемы эстетики в философии Николая Кузанского рассмотрены в книге А.Ф. Лосева [9]. Гносеология в трудах Кузанского анализируется В.С. Библером [10].



Наше предположение о взаимодействии реального и идеального в артефакте подтверждается теорией Николая Кузанского, который говорит о взаимодействии всех природных явлений («всё во всем»). Соотношение идеального и реального (в нашем предположении) находит соответствие с соотношением «единства» и «инаковости» (по теории Кузанского): «Все вещи состоят из единства и инаковости» [3, с. 206].

«Единство (свет)» – это духовное, а «инаковость, тьма, материальная плотность» – это материальное. Направившись вывод, что соотношение духовного и материального (по Николаю Кузанскому «единства» и «инаковости»), по нашему предположению идеального и реального, обязательно, так как Н.Кузанский утверждает: «Все вещи состоят из единства и инаковости» [3, с. 206].

Можно предположить о присутствии идеального и реального в культурном артефакте. Идеальное и реальное включены в процесс создания артефакта. Высказывание Николая Кузанского «Вздымание мрака в свет не что иное, как нисхождение актуальной формы в потенциальную материю» [3, с. 214], а также его высказывание о переходе акта в по-

тенцию, превращение потенции в актуальность частично подтверждает механизм соотношения идеального и реального в нашей схеме.

Исследователи К.Б. Исупов и О.Н. Ульянова пишут: «Система Кузанского как система отражений нуждалась в некоем поясняющем диалектику подобий образе» [11, с. 8], и этим образом стало зеркало «как сомоуясняющая и самоосуществляемая экспликация, как эстетическое понятие» [11, с. 8].

Принцип зеркала в выявлении Кузанским диалектического характера процесса познания играет важную роль. «Поскольку познание есть уподобление, он [ум] обнаруживает все в себе самом, словно в живущем интеллектуальной жизнью зеркале» [12, с. 372]. Этот принцип нашел выражение в его графической схеме «Пирамида света», иллюстрирующей «закономерности противоположностей» [3, с. 84]. В нашей схеме также присутствует зеркальный принцип, отражающий характер соотношения качеств субъекта и культурного артефакта, реального и идеального. Гносеологическая функция зеркала положена в основу графической схемы, предложенной нами.

В связи с этим, утверждения Кузанского о единстве [3, с. 57] и различии вещей [3, с. 126], о противоположностях [3, с. 84] укладываются в нашу схему, если принятое философами понятие «вещь» спроецировать на понятие «артефакт», принятое нами.

«Закономерности противоположностей» (по Кузанскому) в нашей системе это противоположность понятий: «личность – образ», «модель – образ» и т.д.

Для рассмотрения гносеологической проблемы через культурный артефакт нами избран портретный жанр в живописи, изображающий человека. Кузанский же в работе «Компендий» говорит о соотношении лица и зеркала: «Так лицо является по-разному в различно отполированных зеркалах ... Чтобы из этого лица и зеркала получился какой-то единый состав, где лицо было бы формой, а зеркало материей» [3, с. 331]. В этой же работе он говорит о культурном артефакте, утверждая, что интеллект человека «по-разному обнаруживает себя зримым образом в своих разнообразных искусствах и в разнообразных произведениях этих искусств» [3, с. 331]. Итак, сознание человека находит отражение в произведениях искусства и через механизм отражения осуществляет процесс познания: «Возможность стать (*posse fieri*) совпадает с возможностью создать (*posse facere*)» [12, с. 66].

В рассуждениях Кузанского мы находим соответствия нашим рассуждениям о соотношении идеального и реального в культурном артефакте: «Итак, вещь, как она попадает в наше сознание, воспринимается в знаках. Следует поэтому искать разные способы познания через разные знаки» [12, с. 320]. Он говорит об информирующей форме [12, с. 325] и природных знаках: «Природные знаки суть идеи» [12, с. 335], а также о движении, которым связывается форма с материей [3, с. 128].

В выстроенной нами модели субъект – человек творящий занимает активную позицию и в предложенной нами схеме занимает срединное положение между индивидом и культурным артефактом (моделью и произведением искусства). В гносеологии Кузанского, философа эпохи Возрождения, человек активен в творческом поиске и в познании мира: «Всё это ясно тому, кто рассмотрит, что изображено человеком в ремесленных (*mechanicis*) и свободных искусствах, а также в нравственных науках» [3, с. 327]. Нужно заметить, что идея активного личностного начала в познании мира закрепилась в концепции портретного образа в искусстве, и в частности в портретном искусстве эпохи Возрождения, и как традиция дошла до настоящего времени: «Так человек совершенствуется и делается созерцателем божественных вещей» [12, с. 327].

Наша схема представляет собой модель создания культурного артефакта из реальности, опосредованно представляя механизм творческого процесса. Кузанский же утверждает: «Человек тоже черпает из чувственных знаков идеи, сообразные его природе. Имея разумную природу, он черпает и соответст-

вующие этой своей природе идеи, чтобы с их помощью хорошо вести рассуждение и находить подходящее питание, как телесное для тела, так и духовное для духа или интеллекта» [12, с. 326] и в конечном итоге через собственное сознание, в активном творческом процессе познания и созидания в том числе и произведений искусства, человек познает себя и мир. Эта мысль еще раз подтверждается высказыванием Николая Кузанского: «В этом сладостнейшем раздумье созерцатель приходит к причине, началу и конечной цели и себя самого, и всех вещей, к счастливейшему завершению» [12, с. 331].

Таким образом, предложенная нами схема находится в некотором соотношении с парадигмой и диалектической сис-

темой Николая Кузанского. Нами была предпринята попытка применения понятий идеального и реального в сложном механизме создания и восприятия произведения искусства. Положения и выводы автора данной работы соответствуют современным научным концепциям, существующим в данной области исследования. Исследование связано с необходимостью выработки новых подходов в системном анализе произведений изобразительного искусства и объектов культуры. Уровень проблемности заключается в теоретическом поиске.

Библиографический список

1. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание. – Л., 1991.
 2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
 3. Николай Кузанский. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1979. – Т. 1.
 4. Сергеев, К.А. Ренессансные основания антропоцентризма. – С.-Пб.: Наука, 2007.
 5. Далмайр, Ф. Николай Кузанский о вере, знании и научном незнании // Вопросы философии. – 2007. – № 2.
 6. Соколов, В.В. Очерки философии эпохи Возрождения. – М., 1962.
 7. Соколов, В.В. Николай Кузанский. История диалектики XIV–XVIII в.в. – М., 1974.
 8. Омеляновский, М.Э. // Вопросы философии. – 1975. – № 1.
 9. Лосев, А.Ф. Эстетика Возрождения. – М., 1978.
 10. Библер, В.С. Мышление как творчество. – М., 1975.
 11. Исупов, К.Г. «Homo Numerans» Николая Кузанского / К.Г. Исупов, О.Н. Ульянова // Историко-философский ежегодник. – М.: Наука. 1994.
 12. Николай Кузанский. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1980. – Т. 2.
- Статья поступила в редакцию 14.09.10

УДК 130+398.22(519.3)

М.Ю. Шишин, д-р филос. наук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: sonet312@mail.ru

СКАЗИТЕЛЬСТВО КАК ФОРМА ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ В КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ ЗАПАДНОЙ МОНГОЛИИ И АЛТАЯ

Данная статья посвящена вопросам, касающимся того, как в устном эпическом творчестве народов Алтая и западной Монголии раскрываются эτικο-эстетические, онтолого-гносеологические аспекты мировоззрения.

Ключевые слова: сказительство, горловое пение, культура Алтая и Западной Монголии.

Трансграничная область на Алтае относится к уникальным регионам Евразии. Это геополитический узел, где сошлись границы четырех крупнейших государств Азии – России, Казахстана, Китая и Монголии. Это центр биоразнообразия, входящий в число 200 подобных, наиболее значимых биосферных регионов планеты. Это центр межконфессионального и межкультурного диалога – три мировые религии, этнические культы и верования мирно сосуществуют в пределах Алтая.

Многие народы на Алтае сохранили черты традиционной культуры, что имеет большое значение с исторической, искусствоведческой, этнографической точек зрения, а также и культурфилософской. Философия культуры в настоящий момент, сосредоточивается на ряде крупных проблем, и в частности, на обнаружении в культуре неких универсалий, которые играют ключевую роль в культурогенезе [1]. Исследования показывают, что благодатной сферой экспликации культурных универсалий может быть героический эпос народов Российской и Монгольской частей Алтая.

Мы сделаем акцент в настоящей статье на сказительстве – форме изложения героического эпоса, которое уже давно привлекает внимание исследователей. Гомер и Великие Риши в Индии – вершины этого искусства. Фактически исследования сказительства – искусства рапсода начинается в Европе с трудов Платона, который в диалогах «Федр» и «Ион». Так, в диалоге «Ион» [2, с. 372–386] впервые были поставлены ключевые вопросы для исследования вопроса сказительства – что сказитель знает тексты не только в результате выучки и зна-

ния, а благодаря «божественной силы», «божественного вдохновения», «божественного определения» [3, с. 786]. Начиная с XVIII века в Европе идет планомерное исследование личности и наследия Гомера, а фактически феномена сказительства. Мы не ставим целью описать все проведенные исследования, назовем лишь наиболее значимые современные. В XX веке в два выдающихся исследователя эпического вида искусства М. Пэрри и А.Лорд дают развернутое описание этого вида народного творчества, но главным образом с точки зрения фольклористики и этнических форм художественного творчества [4]. Из последних российских, наиболее крупных исследований сказительства стоит отметить работу Путилова Б.П. [5]. В ней обобщены многолетние исследования искусства мастеров устного эпоса, получения ими «чудесного дара», обучение сказителей, раскрывается его ритуальный характер и т.д.

Уникальное духовно-культурное наследие – эпос алтайских народов, и его собиранием, интерпретацией, переводом занимались многие российские ученые такие, как Г.Е. Грум-Гржимайло, Г.Н. Потанин, Б.Я. Владимирцов, С.Ю. Неклюдов, а также современные исследователи Н.В. Абаев, С. Суразаков, Б. Катуу, М. Ганболд. Ими было установлено, что эпические сказания не только отражают реальную и сакральную историю народа, но в нем проявляются элементы антропо- и космогенеза, отразились этноэтические представления. Это позволяет уже сделать вывод, что мы фактически имеем дело с особой формой философствования.

Это может быть обосновано следующим образом. Например, Е.Н. Трубецкой убедительно показал, что икону можно

рассматривать как особого рода умозрение – умозрение в красках [6, с. 225]. Но если возможно умозрение в красках, то возможно и умозрение в звуке. Конечно, есть принципиальное отличие данного «философствования» от философствования подлинного: для философии миф и символ являются средством изложения идеи (например, миф о пещере Платона), а у сказителей миф это и форма и содержание сказания. Как утверждал Платон, поэт в экстазе получает знание, но рационально интерпретировать его не может [2, с. 75].

Б.Я. Владимирцов, описывая процесс обучения молодого сказителя искусству, дает последовательность освоения этой формы искусства, начиная со знакомства с текстом в исполнении учителя, затем фактически теории – схема, план, умение разбивать на части, выделять главные и вспомогательные части, находить правильные соотношения. Затем ученик научается делать разные описания – главных героев, местности, где происходят события, вносить в повторяющиеся места оттенки и т.д. [7, с. 30-31]. Возвращаясь к тезису Е.Н. Трубецкого, следует отметить, что тем же самым путем шел и молодой иконописец в иконописной мастерской при русском храме, он проходил те же этапы под руководством учителя-иконописца. Иными словами, рассматривая проблемы сказительства, мы имеем дело не только с искусством, но и с особым рода мировоззренческой системой.

Задача будет на данном этапе показать, что в эпосе раскрываются онтолого-гносеологические и этико-эстетические аспекты, ключевые для философского дискурса.

Сказителей еще сейчас можно встретить у всех народов трансграничной области на Алтае – в Монголии «туульчи», на Алтае «кайчи», в Казахстане «жырау» – это не просто элемент фольклора. В художественной форме в эпических сказаниях у них нашли отражение фундаментальные представления народа о мироздании. Сказитель, обладая мистической интуицией, «схватывает» и передает в художественной форме предельно общие, объективно сущие для него феномены надмирного инобытийного плана. Это некая эйдетическая реальность, которая требует своего осмысления, и к ней с разных сторон устремляются ученые, мыслители и художники. Более того, интуиция наделяет сказителя особыми способностями в повседневной жизни, они часто выступают в роли врачей-целителей и очень точно предсказывают многие события в реальной действительности.

В эпическом сказании отражаются и основные духовные ценности народа, и можно сказать, что сказитель и сами сказания являются актуальным воплощением этих ценностей.

Одним из ярчайших примеров является героическое сказание «Маадай-Кара», в котором богатырь Когудей-Мерген спасает свой народ от злого завоевателя Кара-Кулы. Эпос был записан у алтайского сказителя А.Г. Калкина, а он воспринял его от своего отца, также сказителя-кайчи. Это сказание по праву занимает выдающееся место в своде сходных памятников, записанных на территории великой Евразии. Это поистине классический образец подобного рода народного творчества, где основной сюжет, композиция, главные герои, отдельные детали (сакральный тополь Бай-Терек, конь богатыря, сам богатырь, творящий подвиги в трех мирах – подземном, на зримом Алтае и восходящий на небеса) канонически выверены, отшлифованы во многовековом потоке времени. Маадай-Кара – это духовная вершина Алтая, духовная константа, которая одновременно и собирает вокруг себя другие элементы культуры, и, как вечный живительный родник, благодатно насыщает все пространство, не дает культуре распасться на отдельные части, деградировать, дает одухотворяющие импульсы к возрождению коренных глубоких культурных слоев. Если говорить о сказителе-кайчи А.Г. Калкине (1925-1998), то надо подчеркнуть, что нам, видимо, только начинает открываться его особая миссия и величие его подвижнического труда. Здесь можно вспомнить, как А.Г. Калкин стремился к общению с более опытными сказителями. Ему, конечно же, по-

везло: его учителем и первым наставником был замечательный сказитель, отец – Григорий Иванович Калкин. Сказителем был и дед. Затем его наставниками стали Ойспынак – сказитель, который мог петь семь дней, при этом голос его становился все сильнее. Кроме них, А.Г. Калкин в качестве учителей называл таких рапсодов Горного Алтая, как Толока Токтогулова, Дьиндылея, голос которого в молодости был слышен за километр, и, конечно же, знаменитого Н.У. Улагашева. В этом общении передавался не только прямой опыт горлового пения, тексты эпических сказаний, мифопоэтические образы, но и происходило приобщение начинающего сказителя к миру высших ценностей. Ибо сказитель не просто излагает, а учит своих слушателей, показывает, что является сущностно важным в этом мире, а что преходящим. И рапсод ответственен за то, куда он ведет своих слушателей. Четко обозначал А.Г. Калкин святыни Алтая – собственно сам Алтай, гора Уч-Сумер – Белуха, озеро Алтын-Кель – Телецкое, река Кадын – Катунь. Автор этих строк и многие, кто встречались с А.Г. Калкиным, помнят, как предупреждал он гидростроителей о том, что «нельзя трогать Катунь, а кто помогает им, пусть боится за свой род до двенадцатого колена». Память многих людей хранит фигуру А.Г. Калкина, чуть склоненную вперед, как бы нависающую над удивительным музыкальным инструментом – топшууром, звуки которого вплетаются в торжественный, с нарастающей силой звучащий голос. Маадай-Кара – это, по сути, выраженная в художественной форме философия Алтая, а текст Сказания, Сказитель и горловое пение (кай) – три ее главнейших элемента.

Когда-то кай, этот удивительный вид музыкального творчества, был широко распространен среди евразийских народов, но под давлением техногенно-урбанистической цивилизации растворился и потерялся, сохранившись лишь в запovedных местах, таких, как «Большой Алтай». В самой среде тюркских народов бытует мнение, что кай – это дар небес, печать Бога. Этим искусством наделены немногие, и хотя существует определенный опыт передачи исполнительского искусства кайчи в специализированных учебных заведениях, все-таки особенно ценится дар внезапного обретения искусства кая. В среде исполнителей бытует немало рассказов, как обычный шофер или столяр, вдруг под воздействием каких-то обстоятельств, необъяснимо даже для него самого овладел этим сложнейшим видом пения. Не укладывается в сознании человека, привыкшего к формам европейской музыкальной культуры, как в пении одного исполнителя могут звучать два голоса – причем, один глубокий, насыщенный, будто бы текущий с небес, а ему навстречу развивается голос иной, с обертоновой мелодикой. Создается впечатление разговора, диалога, земного и неземного.

Кай и алтайское мифопоэтическое наследие основательно изучается, начиная с XIX века. Современные исследователи смогли описать и выделить несколько разновидностей кая, объяснить многие в прошлом загадочные стороны техники исполнения горлового пения. Было также доказано, что этот вид искусства уходит в далекое прошлое, к эпохе, когда еще только разворачивался процесс этногенеза тюркских племен. Кроме того, было подтверждено, что хранителями искусства кая являются особого рода личности-сказители, и само горловое пение, при всей его красоте и художественной выразительности – повторим еще раз – не просто форма художественного творчества, а единственно возможная, отточенная за столетия уникальная форма, инструмент передачи громадных мифопоэтических полотен. А это опять-таки подчеркивает особую сакральность этого вида культуры, что естественно заставляет взглянуть в него пристальней не только с музыковедческой, культурологической, фольклорной точек зрения, но и как на необычный дар умозрения, как на изложение высоких идей и понятий в форме музыкального эпического произведения.

Этот подход важен по ряду обстоятельств. Во-первых, он способствует развенчанию древнего мифа о существовании цивилизованных и так называемых варварских народов. Например, у тюркских народов не сложилось архитектуры в том виде, что мы встречаем в Европе, нет храмов, нет крупных дворцов. Но Храмом для народов Алтая является сама природа. Поэт Паслей Самык абсолютно точно выразил эту мысль – «Алтай – хрустальный храм». Нет театра, но когда кайчи в своем сказании, которое длится на протяжении нескольких часов, рассказывает о подвигах героя, перевоплощаясь то в Кара-Кулу – злобного хана, то в коня богатыря Когюдей-Мергена, то начинает описывать горы, реки, озера, травы, животных Алтая, да так, что они живут, проявляют свои качества, характер – разве все это не моноспектакль по современной терминологии? А лучше всего сказать – это мистерия, ибо в ней действуют все силы природы, в ней все важно и все ценно. В 2004 году на международном курултае сказителей, который проходил в Улаганском районе Республики Алтай, в конце состязания на сцену вышли несколько десятков кайчи, и слаженный хор их пения буквально ошеломил всех слушателей. Для всех открылся Алтай, особенный, эпический, на мгновение все – и слушатели, и исполнители – испытали чувство глубочайшего единства, и не только друг с другом, но и с природой, с героическим прошлым этой земли, ощутили свою причастность и ответственность перед этим прошлым и перед будущим этой земли. Говоря философским языком, была со всей очевидностью явлена глубочайшая идея, над которой трудились лучшие умы, например Владимир Соловьев, – идея Всеединства. Она может раскрываться в философских трактатах, но может быть явлена в акте художественного творчества, которая не только познается, но и переживается личностью, а стало быть, становиться частью духа, обретает ценностное измерение.

Другими словами, сказитель способен «схватить» предельно общие, объективно сущие скрепы бытия. Это особое миропонимание, проявляющееся не только в творчестве, но в бытии сказителя. Вот, например, характерное высказывание, которое довелось слышать автору от А.Г. Калкина. Он говорил: «В своих снах я все время нахожусь не здесь. То «на дне» неба, то еще где. На другом Алтае, небесном». И еще одно интересное замечание: он утверждал, что для того, чтобы подняться до «седьмого неба» в своем сказании, он должен был своим голосом опуститься до «седьмого пояса». Фактически даже из этих кратких высказываний, а тем более при анализе эпических произведений «Маадай-Кара», «Очи-Бала» и

других, записанных от А.Г. Калкина, реконструируется многослойная картина мира, которая особенно полно была разработана на Востоке. Так, в тибетской и индийской религиозной философии встречаются и семеричные и даже сорокадевятимерные (например, в Абхидхармакоше – энциклопедии Абхидхармы) [8] модели мира.

Кайчи – сказитель – это не только певец, музыкант, но и мудрец, народный философ. Не случайно в философско-религиозных трактатах прошлого высоко оценивается образ сказителя, особенно на Востоке. Риши, записавшие великие индийские Веда, были, по сути, теми же мудрецами-сказителями. Любовь к мудрости в то время сочеталась с любовью – любовью к Высшей Красоте (филокаллии, о которой ярко пишет П. Флоренский). Другими словами, на том этапе развития человечества в синтетической форме были слиты поэзия, философия и мистические прозрения. Кризис разобщения этих ветвей человеческого миропонимания в настоящее время достиг предельного состояния, что привело во многом к современному системному кризису, к кризису самой личности и общества, к войне человека и природы.

В связи с этим такие памятники сказительского творчества, как Маадай-Кара становятся особенно ценными. Очевидно, и об этом говорят многие философы, должен произойти новый синтез науки, нравственно ориентированной философской мысли и искусства. Об этом писали и это усиленно проводили в жизнь русские мыслители. Но для этого нужны в качестве объекта изучения, а возможно, и подражания живые примеры уже состоявшегося синтеза. Сказители Большого Алтая как раз и донесли из глубины веков этот редкий дар.

Живая традиция сказительства ценна и для развития кая. И существенный момент здесь, на наш взгляд, заключается в следующем. Еще в середине 80-х годов в Горном Алтае кай был редким явлением. Сейчас положение резко изменилось. Счет на исполнителей горлового пения в Республики Алтай идет уже на десятки. Таким образом, культурная универсалия – сказительство проявила свой живительный дар и способствовала возрождению национальных форм культуры.

Уникален Алтай на планете не только своей природой, историей, но тем, что сохранился здесь великий дар сказительства – умозрения Высшего мира, воплощенного замечательными рапсодами Алтая и их последователями в эпических сказаниях, ярким искусством кая.

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ 08-04-92306 а/Г

Библиографический список

1. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М., 2001.
2. Платон. Собр. соч.: в 4 т. – М.: Мысль, 1994. – Т. 1.
3. Трубецкой, Е.Н. Смысл жизни. – М.: Республика, 1994.
4. Лорд, А.Б. Сказитель. – М.: Изд-во «Восточная литература», 1994.
5. Путилов, Б.Н. Эпическое сказительство: Типология и этническая специфика. – М.: Изд-во «Восточная литература», 1997.
6. Владимирцов, Б.Я. Работы по литературе монгольских народов. – М.: Восточная литература, 2003.
7. Васабудху. Абхидхармакоша. Энциклопедия Абхидхармы / перевод и коммент. Е.П. Остовской и В.И. Рудого. – СПб.: Изд-во «Андреев и сыновья», 1994.

Статья поступила в редакцию 12.08.10

УДК 130:398.21

М.С. Куран, соискатель АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: kuranm@mail.ru

СПЕЦИФИКА АНАЛИЗА СКАЗКИ В СЕМИОТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье в рамках семиотического подхода рассматривается сказка как культурный феномен, имеющий знаково-символическую природу, доказываются, что мифопоэтические воззрения, имплицитно присутствующие в сказках, определяют специфику этнической традиции.

Ключевые слова: сказка, структурно-семиотический анализ, этническая специфика, образы сказки.

Культура является сферой сверхличных, всеобщих смыслов, воплощенных в символической форме, с помощью которой люди вступают друг с другом в отношения, хранят и передают духовный опыт, формируя общее видение мира. В ходе исторического развития каждое поколение людей обогащает этот мир смыслов, который кодируется в знаковой оболочке. Рассмотрение культурных явлений как особых знаков – знаки-символов является содержанием знаково-символической парадигмы культурологии. Знаком-символом может выступить любой предмет или сам человек, если он выступает носителем смыслового содержания. Знаки-символы не отсылают нас к полезной информации, не раскрывают смысл каких-либо реальных процессов, а выражают высший смысл человеческого существования и обеспечивают единство людей на идеально-духовной основе. Знаки-символы – своего рода посредники между миром «реального», «рационального» и «идеального», «духовного». Главное в них – внутреннее смысловое содержание. В рамках этой парадигмы анализ культуры приобретает характер интерпретации элементов культуры, т. е. осмысления того, что они символизируют.

Понимание природы знаков-символов, характера связи символического с миром смысла и миром артефактов, границ символического существенно отличает представителей знаково-символической парадигмы, но их объединяет понимание культуры «с одной стороны, – определенное количество унаследованных текстов, а с другой – унаследованных символов» [1, с. 8]. Под «текстом» понимаются различные знаковые системы. Поле исследований символического достаточно обширно.

Э. Кассирер полагал, все формы человеческого познания и деятельности суть символические формы, то единственно полным определением человека может быть характеристика его как символическое животное. Культура – многообразие культурных артефактов, творчески порождаемых сознанием человека, и объединяемых в целостные образования – символы. Миф, искусство, язык и логика как основные формулы осмысления есть символы, которые придают артефактам форму и смысл, организуют опыт.

В XX столетии наряду с культурфилософскими концепциями символического появились направления, стремящиеся синтезировать философские идеи различных школ в изучении культуры, успехи лингвистики и социологии, результаты культурантропологических исследований. К таким направлениям можно отнести структурализм, становление которого относится к 20–50 гг. Представители структурализма (К. Леви-Стросс, Ж. Лакан, Р. Барт, М. Фуко, У. Эко и др.) исходили из посылки, что культурные формы всегда отражают структуры человеческого сознания, о поэтому изучение культуры – прежде всего изучение ментальных структур, которые определяют характер культурных форм.

Проницаемость устных традиций для структурно-семиотических исследований объясняет разнообразие исследований фольклорных текстов и их единиц. В основе структурно-семиотического метода лежат представления о знаковой природе текста и его элементов. Структурно-семиотический метод более всего подходит для описания относительно однородных и устойчивых к изменению во времени культурных объектов, к которым можно отнести и сказку.

Пути для применения структурно-семиотического метода к анализу такого культурного феномена как сказка открыли работы В.Я. Проппа, представившего русскую волшебную сказку как «особого рода философию форм, где образ мира представлен повторением функциональных констант» [2, с. 263]. В.Я. Пропп показал, что «различные по своему генезису мотивы и персонажи могут оказаться структурно эквивалентными, т.е. иметь в синтагматической схеме повествования ту же функцию» [3, с. 32]. Структурно-семиотический метод анализа применялся к отдельным типам сказок и целью боль-

шинства работ стало решение одной из основных проблем: описывается ли весь известный корпус волшебных сказок функциями Проппа, создал ли Пропп инвариант волшебной сказки или последовательность комбинаций его функций описывает только волшебную русскую сказку.

В связи с этим изучение структуры сказки превратилось в исследование различных типов сказочных повествований и развивалось по следующим направлениям: прослеживание структурной трансформации отдельных известных сюжетов, присутствующих в сказке; выделение по признаку бытования в сфере этнической общности этнических особенностей мотивов и сюжетов; выделение в отдельный структурный тип трикстерных сказок, сказок о тотемных животных, сказок, основанных на идее трюка и обмана; выделение в отдельный структурный тип женской волшебной сказки.

В настоящее время основная масса исследований фольклорных текстов посвящена изучению специфики сюжетного состава сказки на основе указателя международных сказочных сюжетов Аарне-Томпсона для выяснения и разграничения общих и отличительных моментов в сюжете сказок, эпоса и мифов.

Сказка возникла на архаическом этапе развития культуры и содержит в себе презентативный пласт архаического сознания, интегрированного в культуру на всех последующих этапах ее развития. Традиционно исследователи связывают сказку с мифом, делая акцент на производности сказки от мифа. Мифологическое сознание принимает за реальность содержание мифологических сюжетов, в то время как сказка изначально признается вымыслом, фантазией. Сказка в известной мере функционально остается мифом. Но в отличие от мифа в сказке практически отсутствует граница между естественным и сверхъестественным, оживающие животные, растения, стихии и другие природные сущности активно включаются в сказочное действие, превращаясь в самостоятельные персонажи, наделенные душой.

Содержание сказки – это мир символов. Сказка является системой, выражающей некое сущностное значение, содержащееся в ряде сменяющих друг друга символических картин и событий. Как отмечает Х. Дикман, «символика сказки в процессе культурного развития человечества, в течение столетий и тысячелетий остается неизменной» [4, с. 45]. Символы тесно связаны с бессознательным, и в контексте концепции Юнга сказки являются непосредственным отображением психических процессов коллективного бессознательного. Архетипические образы в сказках представлены в наиболее простой и краткой форме, что дает ключ для осмысления процессов, происходящих в коллективной психике.

В условиях современной действительности изучение сказки как специфического способа ценностного отражения мира важно и актуально. Устойчивость сказочных образов состоит в том, что они одновременно адресуются и к сознанию, и к подсознанию человека.

Современное понимание сказки как знаковой формы позволяет наиболее адекватно осмыслить его феномен. Сказочный мир представляет собой многослойную, метафоричную семантическую конструкцию, при интерпретации которой вскрывается совсем иное содержание, чем то, что лежит на поверхности. Символ, в том числе и сказочный, – это особый знак, несущий сам в себе всю полноту собственного текста.

В языке слово раскрывается через другие окружающие его в тексте слова, символ же выступает в неделимости своего образа. Сказочный текст выступает как символ-текст, особенность которого отмечает В.Н. Топоров: «Существуют такие тексты-символы, которые целесообразно отнести к особому классу «сверхтекстов» – как в силу их исключительной семантической глубины и насыщенности, их способности к функционированию в качестве символа высших сакральных ценностей, особой заинтересованности в них со стороны тех, кто

пользуется ими, так и в силу их специфического статуса как текста в широком текстовом пространстве» [5, с. 116].

Своеобразное явление в фольклорной культуре представляет взаимодействие сказок с мифами, эпическими произведениями. Фольклор непосредственно связан с социальными и религиозными институтами, с актуальными верованиями и ритуализованным бытом. В фольклоре наряду с развитыми мифологическими представлениями и символикой присутствуют черты более древних, архаических представлений. Сказка отражает фольклорное сознание. Иногда фольклорное сознание, отражая действительность, зашифровывает ее, иногда оно просто не восходит к реальной исторической действительности, а описывает мир вымысла. Адекватность отражения сохраняется только в смыслах образов и должна быть раскодирована.

Библиографический список

1. Лотман, Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб.: Искусство-СПб, 1994.
2. Грякалов, А.А. Письмо и событие. эстетическая топография современности. – СПб.: Наука, 2004.
3. Мелетинский, Е.М. К вопросу о применении структурно-семиотического метода в фольклористике // Избранные статьи. Воспоминания. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2008.
4. Дикман, Х. Юнгианский анализ волшебных сказок. – СПб.: Академ. Проект, 2000.
5. Топоров, В.Н. Об одном классе символических текстов // Balkano-Balto-Slavica: симпозиум по структуре текста. Предварительные материалы и тезисы. – М., 1979.
6. Гекман, Л.П. Константы традиционной культуры Большого Алтая (к вопросу о методологии исследования) // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1.

Статья поступила в редакцию 12.09.10

УДК 130+8.07

Н.В. Губина, канд. филол. наук, АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ninochka4@mail.ru

ВЛАСТЬ СУБЪЕКТА И СУБЪЕКТ ВЛАСТИ: ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

В статье с точки зрения номинации на материале прозы Е. Замятина рассматривается одна из ключевых проблем культуры XX века – проблема взаимоотношений человека и Власти.

Ключевые слова: личность, социум, субъект, заглавие, Власть, художественное творчество, проза Е. Замятина.

Е.И. Замятин – один из самых известных русских писателей первой трети XX века, впоследствии оказавший немалое влияние как на отечественную, так и на зарубежную литературу и культуру. Будучи автором романа «Мы», в котором закладываются основы жанра антиутопии, он пытается рассмотреть с художественной и одновременно обобщенно-философской точек зрения одну из главных проблем культуры двадцатого столетия – проблему взаимоотношений человека и Власти. Частными аспектами данного вопроса можно считать тему существования личности в тоталитарном государстве, а также тему со-, противо-, сосуществования личности и социума.

Наиболее продуктивно рассмотреть эволюцию указанной проблемы в творчестве писателя на материале анализа произведений с так называемыми «субъектными» названиями. Методика работы с метатекстом заглавий одного автора рассматривалась нами в ранее опубликованных статьях [1]. Основной оппозицией для субъектной группы становится антиномия «личность – социум», в рамках которой выделяются три этапа осмысления Е.И. Замятиным образа субъекта:

1. Первоначально человек воспринимается автором как бессознательное тело, которым манипулирует Власть, то есть тело – часть пространства Власти, ее субъект и одновременно объект.

2. Е.И. Замятин разрабатывает тему человека как части социума, пытается разглядеть Власть изнутри, через психологию общества (толпы, стада).

3. Автора интересует личность, преодолевшая психологию массового человека, вставшая над социумом, а потому

Жизненный смысл, смысл нравственных идеалов народа отражен в сказочных образах, отличающихся предельной обобщенностью и насыщенностью. Сказка своеобразным образом создает портрет этноса, так как в помыслах и настроениях героев сказки содержится и транслируется информация о нравах и быте народа. Не случайно сказки разных народов имеют собственную ярко выраженную специфику.

За сказкой скрывается ее глубинное основание – выражение смыслов обрядов и посвящений, ее символическая семантика. Мифопоэтические воззрения, имплицитно присутствующие в сказках, определяют специфику этнической традиции [6]. Поэтому главная задача современного семиотического анализа сказки состоит в понимании инвариантности закодированных, скрытых под образной оболочкой смыслов действительности, которые сказка предоставляет человечеству.

наделенная креативной функцией, то есть властью над космосом. Землемер – тот, кто меряет землю, перекраивает ее, перераспределяет, то есть творит и переделывает пространство, мир. Это уже власть субъекта. Логическим завершением становится заглавие «Бич божий», как итог эволюции субъекта в творчестве Е.И. Замятина.

Первому этапу внутри метатекста соответствуют заглавия «Непутевый», «Старшина», репрезентирующие субъект Власти. Уже на уровне названий человек предстает не как личность, а как результат аксиологической деятельности социума. Общество оценивает субъекта с точки зрения пригодности к функционированию внутри пространства Власти и навешивает соответствующий ярлык.

Одновременно заглавия «Непутевый» и «Старшина» могут быть рассмотрены как контекстные антонимы внутри субъектной парадигмы: «непутевый» – субъект, не укладывающийся в аксиологические рамки социума; «старшина» – субъект, оцененный обществом как пригодный, «путевый», а потому наделенный функцией занимать определенную ступень в иерархии Власти.

Главные герои этих произведений Сеня и Иван Конныч также противопоставлены друг другу как герои интенсивного (городского) и экстенсивного (уездного) типов пространства. Непутевый Сеня оторван от заземленного родового начала, а потому лишен автором отчества, противопоставлен ряду героев внутри рассказа и творчества Е.И. Замятина в целом. «Петра Петровича все до единого по имени-отчеству величают, а Сеню хоть бы раз для потехи Семен Ивановичем кто назвал <...> Нет: Сеня да и только» [2, с. 91].

Непутевый Сеня – «птица небесная» – представляет духовное начало внутри пространства Власти. Не случайно автор сравнивает Сеню с тихим летним костромским деньком. Эта временная метафора выводит Сеню за пределы телесного уздного пространства и превращает образ героя в символ русской души, вечно ищущей и беспокойной. Сеня – полдень отдохновения для многих героев, втянутых в отношения Власти и бессознательно тяготящихся этими отношениями (Петр Петрович, кухарка Анисья и пр.). Героя любят за скрытую в нем духовность, которая и не дает ему быть «путевым», то есть телесным. В уста Сени Е.И. Замятин вкладывает старинную костромскую песню «о числе святом, апостольском», что является знаком связи героя с истинной древней гармоничной верой. И сам Сеня ищет гармонии духовного и телесного начал в окружающем его мире. Этот поиск не может дать Сене удовлетворительных результатов, пока космос находится в осоциализированном, мертвенно-статичном состоянии.

Наука, принятая в обществе, не удовлетворяет героя, поэтому он вечный студент первого курса. Ищет духовного Сеня и в предметах старины, в церкви у игумена, в пивной на Малой Бронной. «Две половинки» героя, которыми он верит и не верит, трагическая раздвоенность русской души проявляется и в любви героя, который любит сразу двух женщин, Василису (яркую, телесную, окруженную вещами) и Таню (бестелесную светлую, одухотворенную всепрощением).

С точки зрения общества персонаж признан «непутевым», так как постоянно нарушает телесные законы социума: целует городского, торгует в убыль себе, не уважает кормильца и поильца Брата Архипа Иваныча. Так, по мнению Кухарки Анисьи, усвоение заповедей социума должно идти только через тело и Сеня упустил свой шанс стать «путевым» уже в детстве, когда его личность и биологический организм находились на стадии формирования: «Эх, непутевый ты, милый, пра, непутевешай. А какой бы из тебя мужик хороший вышел, кабы только да секли тебя мальчонкой» [2, с. 94-95].

Полноту жизни герой обретает только во время революции, которая воспринимается им как «выход из берегов» социума, разгул духовной стихии, половодье гармоничной жизни. «Самые, по мне, живые люди теперь там (на улицах – Н.Г.). А-а близки к смерти, говоришь – вот оттого они к смерти и близки, что самые живые...» [2, с. 107]. Революция для Сени – космогонический акт, возвращающий мир в ситуацию смерти/возрождения, хаотический по сути, не поддающийся планированию. Поэтому любые революционные программы – это профанация, попытка Власти «вогнать в берега» [2, с. 106] стихию жизни.

Таким образом, Е.И. Замятин развенчивает саму идею социальной революции. Невозможность плановой перестройки мира любой Властью раскрывается автором через сатирический образ революционера-Исава, точнее через многочисленные библейские аллюзии, порожденные включением фигуры Исава в текст. Оказывается, что попытка свергнуть существующий режим есть лишь продолжение допотопной истории, месть обманутого Исава и желание вернуть свое первородство. Борьба старой и новой Власти – спор двух братьев за возможность контролировать телесный социум. В истории Исава и Иакова, изначально основанной на подлоге и эксплуатации телесных инстинктов, Исав выступает как недалекий, ограниченный человек, способный променять завет отца о первородстве на чашку чечевичной похлебки. Е.И. Замятин обыгрывает примат рационального начала в революции, вкладывая в уста туповатого Исава афоризм: «Но чтобы нас победили? Да разве мыслимо победить мысль?» [2, с. 107]. Сам образ «уземистого», «мертвенно спокойного» Исава в сочетании с проданным первородством предвещает поражение революционеров, бесплодность попыток преобразовать мир под контролем социума.

«Уземистый» Исав противопоставлен Сене в финале рассказа, отказываясь жертвовать телом даже ради идеи, в то

время как Сеня выбирает смерть физическую, то есть бессмертие духовное. Косноязычие Исава (говорит не раскрывая рта), его подчеркнутая телесность сближают революционера с образом Ивана Конюча Тюрина («Старшина»). Желание последнего поделить землю каменщиков формально носит революционный характер, подрывает существующую Власть, но по сути – лишь стремление старшины выслужиться перед этой же Властью, упрочить ее законы. Конюч – бессознательное тело, субъект Власти, одновременно являющийся и ее объектом.

Анекдот, приключившийся с Конючем, составляет суть рассказа и отражает парадокс Власти. Эксплуатируя бессознательное тело в качестве общественной функции (старшины), Власть симулирует космические законы. Именно таковой воспринимает ее Иван Конюч и решает упрочить существующий строй (царскую власть) через передел земли от помещиков к крестьянам, что чуть не приводит к социальному перевороту в селе Ленивке. Таким образом, автор профанирует идею революции, сводя ее до анекдота, казуса, недоразумения. Показательно, что весть об окончательном переделе земли в Ленивку приносит странник Гавриил, а само назначение Конюча на пост старшины и авторитет Тюрина у мужиков – следствие призывов обратиться к богу и церкви перед принятием лекарств от холеры. Так, и Власть и Церковь воспринимаются бессознательным телом как единый космогонический комплекс, а субъект Власти становится одновременно субъектом церкви или охристианенным субъектом.

На уровне заглавий это отражается в появлении группы названий, где человек рассматривается через комплекс христианских мифологем, которые в творчестве Е.И. Замятина подверглись переработке и переосмыслению. «Ловец человеков», «Сподручница грешных» – на уровне лексической семантики эти заглавия – метафорическое осмысление основных христианских фигур, Христа и Богородицы. Однако личные имена библейских персонажей табуируются и на первый план в названиях выступает связь образов с социумом («Ловец человеков», «Сподручница грешных»), их включенность в общественные отношения, то есть в отношения Власти.

Мистер Краггс – ловец человеков, Христос английский социума, то есть псевдохристос (антихрист, дьявол). Он ловит тела, а не души, и тем творит свою выгоду, свой незблемо-материальный мир. Связь Краггса с христианством постулируется через его общественную функцию – Апостол Общества Борьбы с Пороком. Одновременно Краггс – продукт социума, так как «ловец человеков» – это профессия, по сути своей профанирующая идею о спасении человеческих душ. Суть социализированного Христа ярко демонстрируется Е.И. Замятиным в сцене чтения героем утренней газеты: «По воскресеньям мистер Краггс позволял себе к завтраку крабов: крабов мистер Краггс обожал. С кусочками крабовых клешней, проглатывая кусочки слов, мистер Краггс читал вслух газету: «Пароход... ммм... долгое время вверх килем... Стучали в дно снизу... Нет, удивительный краб, прямо удивительный!» [2, с. 305].

Читая об утонувших людях, не спасает их, а съедает вместе с кусочками краба и, подчиняясь мифопоэтической логике произведения, сам приобретает черты краба (так, руки героя превращаются в цепкие клешни). Последующее упоминание при чтении газеты за завтраком точного числа мужчин и женщин, погибших при обстреле цепелинов, превращает самого мистера Краггса в бесполое существо, пожирающее мужское и женское начала. Более того, автор многократно обыгрывает мертвенно-искусственную, неживую природу мистера Краггса. Герой сравнивается с монументиком, штаны мистера Краггса приобретают самостоятельную жизнь, выполняя, однако, разрушительно-подавляющую общественную функцию владельца: «Покачиваясь, брюки жили: короткое, обрубленное, кубическое существо, составленное только из ног, брюха и прочего принадлежащего. И вот снимутся и пой-

дут вышагивать – между людей и по людям, и расти – и...» [2, с. 306]. Даже в Хэмстед-парке, куда мистер Краггс выходит на охоту за телами, и где внутри монументика просыпается зверь, ловец человеков оказывается заводным механизмом, искусно сконструированным Властью по образу и подобию природного существа: «Ошерстевший, неслышный, мистер Краггс шнырял по парку громадной, приснившейся крысой, сверкали лезвия глаз – к ночи раскрывшиеся лезвия глаз на шерстяной морде...» [2, с. 306]. Псевдохристос разрушает бессмертие «малиновой вселенной» современных Адама и Евы в райских кушах Хэмстед-парка. Функция Богосозидателя оборачивается деструкцией: мистер Краггс бесплоден сам (не имеет детей) и несет бесплодие как отрицание жизни, основных космических законов, прерывая половой акт Адама и леди-Яблока.

Плакатному христианству мистера Краггса в повести противопоставлена индийская космогоническая мифология органиста Бейли, воплощающего собой оплодотворяющую силу, в которой слиты воедино мужское и женские начала. Принимая признания в любви от многочисленных поклонниц, Бейли желает «обнять их всех сразу» [2, с. 309] и задумывается «о великой Изиде – с тысячей протянутых рук, с тысячей цветущих сосцов, с чревом – как земля принимающим все семена...» [2, с. 309]. Органист – любитель загородных прогулок, результатом которых становятся «белые колясочки» на улицах Лондона. И сам город в бредовом состоянии утренней туманной влюбленности описан Е.И. Замятиным в традиционных космогонических образах. Заводские трубы – «колонны друидских храмов», «черепашьих-домов» и «неподвижной осью: гигантский каменный фаллос Трафальгарской колонны» [2, с. 304]. На грани смерти, под обстрелом немецких цеппелинов, миссис Лори Краггс бросается к органисту Бейли – животворящему началу, чтобы жить еще минуту и успеть главное – зачать. Так законы хрупкой «малиновой вселенной» на мгновение оказываются сильнее чугунных заповедей социума.

Первоначальное христианство Иисуса подавлено социумом и реанимируется Е.И. Замятиным лишь через восточную мифологию («Ловец человеков»), в то время как христианство Богородицы действенно, и особенно ярко проявляется в революционные времена («Сподручница грешных»). Образ матери Христа переосмысливается писателем как универсальное родящее космогоническое начало, Природа-мать в традиции славянской мифологии [3].

Мать Нафанаила в миру родила и подняла без мужа девятилетних дочерей – сомнительная и даже позорная с точки зрения официальной церкви заслуга. Однако автором материнство главной героини обыгрывается через мифологему непорочного зачатия. После преждевременной смерти в холерный год все дочери матери Нафанаилы становятся ангелами, их физическая смерть перерождает безымянную миранку в игуменью – мать девяноста духовных дочерей (удвоение темы непорочного зачатия). Вера Нафанаилы органично связана с природной гармонией, где любое рождение – благодать. Неслучайно весной игуменья выгоняет монашек в лес, цветы собирать, заранее предвидя результат: «Много из монашеского монастыря замуж выходило и так рожали немало: старушечьи корытцем губы корили, а ясные глаза смеялись» [2, с. 383]. Мать Нафанаила уже старушка, то есть знает и помнит истинное, первоначальное, гуманное христианство, сила веры которого (космогоническая сила) побеждает мертвящее влияние социума. Власть в рассказе «Сподручница грешных» выступает исключительно в репрессивной, разрушительной функции. Пришедшие конфисковывать имущество сторонники революции убивают Белку, собаку сторожа. Бинарная оппозиция «собака – человек» многократно обыгрывается в тексте, используется автором как средство показать подлинную, inferнальную сущность Власть. Убийство Белки предваряется рассказами о том, как Серафим Саровский убил на паперти генеральскую собаку и о том, как кобель, проглотивший святое

причастие, заговорил человеческим голосом. Таким образом, убийство Белки приравнивается к убийству человека. Солдат Сикидин, зарезавший собаку, под угрозой ножа заставляет лаять, а затем и убивает сторожа, и сам обрастает острыми, «как у Белки», волчьими зубами. Власть превращает человека в животное, подчиняющееся только инстинктам страха, голода, размножения. Inferнальность героев подкрепляется и тем, что время их преступной активности – ночь. Столкнувшись с матерью Нафанаилой в светлый день ее ангела, представители Власть (Сикидин, Зиновой Лукич и старик Онисим) не могут выполнить репрессивной функции, возложенной на них социумом. Парадоксально, что, решаясь на грабеж, разбой и убийство, субъекты Власть просят помощи у девицы Марии, во имя которой назван монастырь. Молитва страждущих услышана. Мать Нафанаила – сподвижница грешных, Богородица – помогает трем заблудшим остаться людьми, окончательно не превратиться в волков.

В субъектную группу входит наибольшее количество нормативных заглавий (S + P). К таким можно отнести следующие: «Студенческий сынок», «Ловец человеков», «Сподручница грешных», «Мученики науки», «Огни Св. Доминика». Логически эта цепочка завершается заглавием «Бич божий». Показательно, что почти все нормативные субъектные заглавия Е.И. Замятина в той или иной мере используют христианскую терминологию, что свидетельствует об особой значимости христианства как основного легко обнаруживаемого контекста произведений писателя [4].

Переходное заглавие «Огни Св. Доминика» (S + P) также эксплуатирует христианскую мифологию, но на уровне персоналий, что выделяет название из всех вышеперечисленных. Соположение заглавий «Ловец человеков», «Сподручница грешных», «Огни Св. Доминика» в один смысловой ряд порождает череду со/противопоставлений. Так, Св. Доминик оказывается антиподом Христа и Богородицы по табуированности/нетабуированности имени святого в заглавии. Оппозиция реального исторического христианского деятеля и основных христианских мифологических образов отражает принципиальную разницу социализированной веры и истинного первоначального христианства. Лексема «огни» в заглавии актуализирует inferнальность образа святого. Порожденный обществом ловец человеков – псевдохристос, Антихрист – Св. Доминик, Великий инквизитор.

Во вступительном слове к пьесе «Огни Св. Доминика» Замятин рефлексировал по поводу многовековой истории христианства: «Героическая юность христианства, увенчанная пурпурными цветами мученичества, в сущности кончилась уже в тот момент, когда христиане вышли из своих подземелий, из своих катакомб на широкий путь государственной религии: в тот момент, когда на престоле римских императоров появились христиане» [2, с. 684]. Любая идея, взятая на вооружение Властью, превращается в догму и служит средством подавления свободной мысли («еретичества»). Возможность возродить былую силу христианства представляется Замятину через синтез «принципов христианства первых веков с элементами восточных учений» [2, с. 685]. В качестве примера рассматривается альбигойство (первая половина XIII в., Южная Франция), которое пыталось «разрушить окостеневшую католическую догму и рационализировать христианство» [2, с. 685] с помощью учений Зороастры и Манеса.

В пьесе автор использует целый ряд христианских мифологем, сюжетов и образов (мифологему рая, сюжет о предательстве Иуды, образы Адама и Евы, Каина и Авеля и т.д.). Но ситуация рассматривания – вывернутая наизнанку и переосмысленная библейская история, когда христианство церкви оказывается дезавуировано как умертвляющее душу и тело inferнальное псевдохристианство. Так, в стихах поэта Фра-Себастьяно, восхваляющих главного инквизитора де-Мунебрагу, основным становится изображение ада, распада телесного, крови, расчленения, трупов:

Гремите трубы и литавры;
 Хвалите бога, стар и млад:
 Покорны были Сиду мавры –
 Покорен Мунебраге ад.
 Как сидов меч Тисон могучий,
 У Мунебраги крест христов:
 Взмахнет – все выше, выше, круче –
 Горой тела еретиков.
 Как под Валенсией у Сида
 Уж руки по локоть в крови:
 Господь его благослови –
 Де-Мунебрагу... [2, с. 691].

Образ Великого Инквизитора становится основным в целом ряде произведений Е.И. Замятина [4; 5; 6]: «Островитяне» (викарий Дьюли), «Мы» (Благодетель) и т.д. Оба эти заглавия входят в подпарадигму субъектных названий («Островитяне») – «Мы» – «Все», постулирующих собственно психологию социума и человека (субъекта) Власти как единицы общественного универсума, заключительным, верхним звеном иерархии которого является Великий Инквизитор, Антихрист, псевдохристос. Заглавия «Мы», «Все» уже на уровне общеграмматического значения являются местоимениями, то есть постулируют замену личных имен внутри текста на универсальные социальные формулы. В качестве матрицы для продуцирования субъектов Власти Благодетель использует христианство.

В романе «Мы» автор ставит художественную задачу рассмотреть изнутри, с точки зрения самого субъекта Власти, механизм эксплуатации внутри общества коллективного бессознательного, которое, однако, выдается Властью за массовое рационализированное сознание и порождает формулы социального бытия. Обретение Д-503 души есть одновременно подъем из бессознательных глубин к осознанию собственной личности, индивидуальности, уникальности; перерождение винтика, механического существа в человека с чувственным телом и ранимой душой.

Подобно главному строителю Интеграла, инженер Хортик («Все») на миг обретает душу, более того, так же, как и Д-503, Хортик разделяется надвое, становясь одновременно бранным телом на углу Литейного и Шпалерной и воспарившим надо всеми духом. На двух страницах рассказа «Все» в сжатом виде реализуется сюжет романа «Мы»: человек социальный на короткое время вычленяется из толпы, обретает душу, а затем вновь становится телесной частицей общества, субъектом Власти [7, с. 64]. Катализатором, толчком к пробуждению духовного в Хортике становится увиденная смерть карманника, расстрелянного красноармейцами; в случае с Д-503 эту же функцию выполняют любовь героя к I-330. И смерть, и любовь – это явления космогонического характера, несущие смысл перерождения старого в гармоничное новое через хаос. Оба героя имеют христоподобные черты. Фамилия Хортика наполовину состоит из имени Христа («х, р, и – Хортик»). Сцена встречи Д-503 и Благодетеля – явная аллюзия на разговор Христа и Понтия Пилата. Через появление души оба героя могут обрести бессмертие, то есть стать новыми мессиями. Но ни Д-503, ни Хортик не используют шанс пересоздания себя и мира и возвращаются в состояние бездуховного тела, попирающего землю, субъекта Власти.

Хронологически исследование Е.И. Замятиным массового субъекта почти совпадает с оформлением авторского интереса к изображению героя-демиурга. Точнее, логику осмысления образа субъекта можно представить, построив следующую синтагму: «Островитяне» (1917) – «Австралиец» (1918) – «Землемер» (1918) – «Колумб» (рассказ), «Колумб» (повесть) (1918). Писатель постепенно переключает внимание с изображения массового пространственно маркированного субъекта на субъекта, наделенного креативной функцией. В пользу этого предположения говорит тот факт, что повесть «Колумб» не окончена, т. е. авторский поиск на тот момент еще не за-

вершен. Интерес к массовому субъекту, однако, не пропадает совсем, а лишь меняет направление: «Островитяне» (1917) – «Мы» (1920-21) – «Все» (1922) – от внешнего к внутреннему, от пространственной заданности к психологии социума. Параллельно Е.И. Замятин рассматривает различные ипостаси сильной личности, варианты изображения героя-демиурга: «Землемер» (1918) – «Колумб» (1918) – «Мамай» (1920) – «Атилла» (1920-28). Заглавие «Землемер» подразумевает креативную функцию героя, однако нельзя сказать, что в данном случае субъект – сильная личность, недаром он лишается имени собственного, которого автор не называет на протяжении всего рассказа. Трагедия героя, обозначенная уже на уровне заглавия, заключается в мучительной неспособности самореализоваться, почувствовать себя цельной личностью. Внутренняя раздвоенность землемера (любит сильно и искренне, но не может признаться, произнести это вслух, чтобы обрести взаимность) проявляется через несоответствие во внешности: «Большая, прекрасная <...> длинными черными волосами землемера голова <...> чужая мужскими ножками» [8, с. 458]. Герой лишен гармонии души и тела. В заглавии «Землемер» также явно указание на связь героя с хтоническими силами, что противопоставляет его Богу. Так, сознавая собственную ущербность, землемер прикрывается иронией, что воспринимается окружающими как попытка «пересмеять Бога».

Удвоение заглавия «Колумб», незаконченность повести с этим заглавием свидетельствуют о том, какой ракурс темы субъекта оказался для Е.И. Замятина невозможен. Это сильная, целеустремленная личность, пытающаяся осуществить свою креативную функцию (открытие Америки) в мирных условиях, вне космогонической ситуации войны. Уже в повести автор наделяет главного героя профессией военного, что, однако, противоречит «мирной» коннотации имени Колумб.

В группе «Атилла» – «Мамай» Е.И. Замятиным утверждается преодоление Власти человеком, примат личности над социумом. В заглавии автор выносит имя не просто исторического деятеля, но воина, захватчика, завоевателя территории, то есть субъекта, который своей Властью творит мир, принимая на себя функции героя-демиурга. Образ Атиллы в романе «Бич божий» – итог авторских размышлений на тему субъекта. Примечательно, что креативная функция героя в пространстве напрямую постулируется лишь в заглавии «Землемер», в названиях «Колумб», «Мамай», «Атилла» эта функция выражена имплицитно, так как в качестве заглавия используются имена собственные. «Они вызывают разные ассоциации и за счет семантики и этимологии, и за счет своих формальных свойств (звучание, артикуляция, морфология, иногда и начертание), и за счет представлений о самом упоминаемом носителе данного имени» [9, с. 130].

Весьма часто авторы используют имена исторических лиц в тексте для того, чтобы создать континуальную модель истории, совместить прошлое и современность. В этой связи Е.И. Замятин применяет очень необычный способ, он меняет графику имени. Его Атилла не столько реально существовавшее лицо, вождь гуннов *Аттила*, сколько герой, олицетворяющий всякую переломную эпоху, время гибели старого мира и появления нового. Прежде, чем придти к образу Атиллы, автор опробовал различные тактики использования имени исторического деятеля в тексте. Так, в рассказе «Колумб» главный герой – гимназист Андрюшка, Колумб – его прозвище, данное за детское желание вырасти и стать Христофор Колумбом. Главный герой одноименной повести, Иван Иванович Колумб, родом из Рязанской губернии, его мечта – открыть свою Америку. Петр Петрович Мамай носит фамилию великого завоевателя, но по сути является его антиподом. В данном случае, герой может «обрести личность, стать «Я» лишь выполняя заложенное в нем, в его имени предначертание (или потенцию), то есть отождествляясь со своим именем» [9, с. 137]. Только в пьесе «Атилла» (а затем в романе «Бич бо-

жий») Е.И.Замятин обращается к историческому времени героя, что и потребовало долгой и кропотливой работы с документами

Заглавия «Землемер», «Колумб» обладают еще одной коннотацией, доказывающей, что образ субъекта изначально соотносится Е.И. Замятиным прежде всего со своим временем. Оба заглавия имеют явные автобиографические отсылки: сам Е.И. Замятин строил землечерпалки и по профессии был инженером-кораблестроителем. Разработка темы субъекта становится для писателя способом саморефлексии и самовыражения. Космогонический, точнее антропоцентрический пафос заглавий «Атилла» – «Мамай» поддерживается огромным символическим потенциалом, приобретенным именами с течением времени. Так, в культурном континууме начала 20-х годов образ Атиллы ассоциируется с идеями «скифства» и «панмонголизма». Первое явление более масштабно и значимо для русской литературы и связано с осмыслением варварских племен кочевников как здоровой, свежей силы, призванной обновить дряхлеющий мир. Язычество скифов зачастую воспринимается как антихристианство, призванное свергнуть окостеневшие догмы существующей церкви (разрушение социализируемого псевдохристианства).

Пьеса «Атилла» демонстрирует читателю именно такого героя – Антихриста – сверхчеловека, власть которого над миром и социумом есть лишь право и порождение сильной личности:

Ш у т ы р к о н. Что землю захотел перевернуть?

А т и л л а. Поверну.

З ы р к о н. А себя не можешь? Зацепило? [10, с. 401].

Для Атиллы в пьесе преодолеть себя – значит подавить любовь к Ильдегонде, христианке-римлянке. Для Петра Петровича Мамаея преодоление себя – это обретение свободы от родовых уз, от социальных отношений, от религиозно-материнской опеки «буддоподобной супруги». Именно к такому результату приходит герой в финале рассказа: «Жестокый, беспощадный как Мамай 1300 какого-то года, Мамай

1917 года воспрянул с карачек – и с мечом в угол у двери: в угол забились вышарахнувшая из-под квадрата мыш. И мечом кроважно Мамай пригвоздил врага» [10, с. 385]. Вся жизнь героя до этого момента – детство, протекающее под контролем законов Власти. Функция Петра Петровича в обществе – быть ребенком, которого воспитывают все остальные члены социума, чем и реализуют свои властные потребности. Удвоение имени свидетельствует о восприятии Мамаея как сына своего отца, частицы рода. Менторский тон бывшего швейцара Малафеева по отношению к Петру Петровичу есть лишь обычное выполнение обеими сторонами установленных функций. «Десятилетним вихрастым мальчиком он [Мамай – Н.Г.] учил закон Божий, радовался перьям, его кормила мать; сорокалетним лысеньким мальчиком он служил в страховом обществе, радовался книгам, его кормила супруга» [10, с. 382]. Петр Петрович – дитя культуры в буквальном и переносном смысле слова. Власть, страшая собственного разрушения сильной личностью, подтасовывает гармоничную жизнь духа и тела Мамаея, ловко подменяя ее культурными суррогатами: «Мамай 1917 года – завоевывал книги» [10, с. 382]. Путем убийства сакрального животного – мыши – Мамай 1917 года проходит обряд инициации и становится настоящим кровавым Мамаем, сильной личностью, которая творит власть, попирая законы Бога, социума, всего старого мира.

Аналитически проверяя гипотезу, выстроенную нами в начале главы, необходимо заметить, что заглавия «Атилла», «Мамай» хронологически возникают в метатексте раньше заглавий «Мы», «Все», однако то, что главным героем итогового произведения Е.И. Замятина, романа «Бич божий», становится Атилла, подтверждает правильность гипотезы об эволюции осмысления темы человека в творчестве писателя: от субъекта, подчиненного Власти, через осмысление различных аспектов массовой психологии к сильной личности, творящей мир, Власть и социум.

Библиографический список

1. Губина, Н.В. Поэтика заглавий в прозе Е.И. Замятина: название – текст – метатекст // Мир науки, культуры, образования. – 2001. – № 4.
2. Замятин, Е.И. Избранные произведения. – М., 1989.
3. Желтова, Н.Ю. Иконописная поэтика рассказа Е.И. Замятина «Сподручница грешных» // Творческое наследие Евгения Замятина: Взгляд из сегодня. Кн. XI. – Тамбов, 2003.
4. Райнер, Гольдт. Религиозный кризис и протест против мира отцов // Творческое наследие Евгения Замятина: Взгляд из сегодня. Кн. III. – Тамбов, 1997.
5. Давыдова, Т.Т. Рецепция философских идей Ф. Достоевского, В. Соловьева и В. Розанова в повести Е. Замятина «Алатырь» // Творческое наследие Евгения Замятина: Взгляд из сегодня. Кн. III. – Тамбов, 1997.
6. Попова, И.М. Благотель в романе Е.И. Замятина «Мы» и великий инквизитор Ф.М. Достоевского // Творческое наследие Евгения Замятина: Взгляд из сегодня. – Тамбов, 1994. – Кн. II.
7. Карасева, О.Г. Дробь жизни или антропологическая интерпретация мифа в художественном мире Е. Замятина (на примере рассказа «Все») // Творчество Евгения Замятина: Взгляд из сегодня. – Тамбов, 1997. – Кн. III.
8. Замятин, Е.И. Собр. соч.: в 5 т. – М., 2003. – Т. 1.
9. Фариню, Е. Имена // Введение в литературоведение. – СПб., 2004.
10. Замятин, Е.И. Собр. соч.: в 5 т. – М., 2004. – Т. 3.

Статья поступила в редакцию 15.09.10

Раздел 4

ЭКОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ – кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования – <http://elibrary.ru/> (г. Барнаул)

МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА СУХОВА – доктор географических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

Уважаемые читатели!

В этом выпуске журнала раздел «Экология» посвящен прошедшему 12-18 августа 2010 г. научно-методическому семинару «Приоритетные задачи экологической безопасности в районах падения отделяющихся частей ракет и ракет-носителей и пути их решения» (г. Барнаул – с. Артыбаш). В работе семинара приняло участие 18 специалистов, представляющих «Центр эксплуатации объектов наземной космической инфраструктуры» (ЦЭНКИ), Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Институт водных и экологических проблем СО РАН, Институт экологии растений и животных УрО РАН, Сибирский Научно-исследовательский Институт Авиации им С.А. Чаплыгина, Алтайский региональный институт экологии, Федеральное медико-биологическое агентство (ФМБА), Алтайский государственный природный заповедник, Администрации Алтайского края, Томской области и Республики Алтай. В составе участников – 3 доктора и 8 кандидатов наук. Семинар прошел на базе Института водных и экологических проблем СО РАН.

Далее приводятся резолюция, принятая участниками семинара и статьи, подготовленные по материалам семинара.

Резолюция

Участники научно-методического семинара, обсудив доклады и результаты выполненных работ по экологической безопасности в районах падения (РП), и предложения по их совершенствованию отмечают, что изменений экологической обстановки на территориях РП и неблагоприятных последствий для здоровья населения, вызванных ракетно-космической деятельностью (РКД) не выявлено.

Работы, проводимые в рамках экологического мониторинга, осуществляемые ИВЭП СО РАН при методической поддержке Географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, обеспечивают экологическую безопасность в РП Сибирского региона.

С целью дальнейшего развития и совершенствования экологического мониторинга на территориях РП участники научно-методического семинара предлагают:

Дальнейшее развитие и совершенствование системы экологического мониторинга целесообразно реализовывать путем:

- развития Центра мониторинга РП Сибирского региона Управления экологической безопасности ФГУП «ЦЭНКИ»,
- совершенствования аналитической базы на основе региональных организаций, с расширением области аккредитации в соответствии с потребностью.

При проведении мониторинга необходимо обеспечить сбор данных, достаточных для установления показателей, на основе которых предполагается нормирование допустимого воздействия на окружающую среду в РП.

Для осуществления системы комплексного мониторинга необходимо создание сети стационаров в РП и на прилегающих территориях (РП № 306, 307, 309 – в бассейне р. Белая; РП № 327 – в бассейнах рек Пыжа и Эдиган; РП № 326 – в бассейне реки Еринат и оз. Караколь; РП № 372 – в бассейне оз. Варгата).

Стационары будут являться базовыми как для экологического мониторинга, проведения натурных экспериментов, так и для решения задач безопасности и очистки территории РП от фрагментов ОЧ РН.

Для установления влияния химического фактора руководствоваться регистрацией следующих признаков:

- гигиенически значимых концентраций химического вещества в окружающей среде;
- ущерб здоровью населения;
- прямая значимая причинная связь между загрязнением данным химическим веществом и ущербом здоровью населения.

При проведении комплексных исследований для выявления специфических изменений состояния здоровья населения от воздействия КРТ и других факторов необходимо оценивать социально-психологическое состояние людей. В этой связи необходимо учитывать многолетний научный и практический опыт исследований на территории Российской Федерации и Республики Казахстан специалистов НИИ гигиены пропатологии и экологии человека ФМБА России (г. Санкт-Петербург).

Для объективной оценки возможного влияния факторов РКД на окружающую среду и установления причинно-следственных связей изменения состояния окружающей среды и здоровья населения, при обобщении результатов исследований руководствоваться данными эколого-гигиенических исследований, полученными в ходе комплексных специализированных медицинских осмотров населения специалистами ФМБА России на основе разработанных критериев и прогнозов.

Для повышения научного уровня и качества исследований состояния окружающей среды и здоровья населения, проживающего на территориях возможного влияния РКД, продолжить практику проведения научно-практических конференций (семинаров).

Результаты исследований публиковать в ведущих научных изданиях.

Сопредседатели семинара:

Кондратьев А.Д., канд. хим. наук,
начальник Управления экологической
безопасности ФГУП «Центр эксплуатации
объектов наземной космической
инфраструктуры»

Пузанов А.В., д-р биол. наук, профессор,
зам. директора по научной работе
Учреждения Российской академии наук
Института водных и экологических проблем
Сибирского отделения РАН

УДК 502.573:631.421

*С.И. Воробьев, директор ОГУ «Облкомприрода» по Томской области, E-mail: soil@green.tsu.ru;**В.А. Бурков, гл. специалист департамента природных ресурсов и охраны окружающей среды Томской области, E-mail: burkov@green.tsu.ru.*

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ РАЗЪЯСНИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СРЕДИ НАСЕЛЕНИЯ О РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проанализированы результаты ракетно-космической деятельности на территории Томской области, освещены проблемы экологической безопасности и предложены подходы к информационному сопровождению РКД с учетом региональных особенностей.

Ключевые слова: экологический мониторинг, ракетно-космическая деятельность, фрагменты, ракетное топливо, несимметричный диметилгидразин, параметрические расчеты, опасность.

Томская область неразрывно связана с освоением космического пространства: в ВУЗах готовятся кадры для космической науки и промышленности, на научно-производственных предприятиях проектируется и создается оборудование для космических аппаратов и ракет-носителей. С началом освоения космического пространства, территория региона используется под районы падения отделяющихся частей ракет носителей при пусках с космодрома «Байконур».

Проблема районов падения отделяющихся частей ракет и ракет-носителей тесно связана с особенностями используемых технических средств доставки полезных грузов в космическое пространство [1]. Современный уровень освоения и использования космического пространства располагает только одним средством – одноразовыми многоступенчатыми баллистическими ракетами. Только данный вид космических летательных аппаратов обладает необходимыми для практического использования энергетическими возможностями и экономической эффективностью. Но платой за доступ в космос стала необходимость выделения специальных участков суши и акваторий Мирового океана для неуправляемой жесткой посадки отработавших элементов конструкций ракет (ступени, ракетные блоки, створки головных обтекателей и хвостовых отсеков). Эти специально выделенные районы получили название «районы падения отделяющихся частей ракет и ракет-носителей» (РП ОЧРН) [1-2].

В силу ряда причин до конца 80-х годов прошлого столетия «проблема РП ОЧРН» официально не существовало, хотя отдельные научные исследования в данной области проводились с 1960 года и некоторые мероприятия, направленные на сокращение размеров РП ОЧРН, были реализованы [1]. Наличие в стране больших малоосвоенных и практически незаселенных территорий Севера, Сибири и Казахстана не стимулировало разработку и внедрение технических решений по эффективному использованию территорий в ходе осуществления космической деятельности. Большие затраты на создание «ракетного щита» и поддержание его боеготовности на необходимом уровне не позволяли нашей стране выделять дополнительные средства на сокращение количества и размеров РП ОЧРН, необходимых для запуска всей требуемой номенклатуры космических объектов.

Впервые «проблема РП ОЧРН» была официально сформулирована в 1989 году и с этого времени ведется отчет работ по её решению, а именно по четырем направлениям: изучение состояния природной среды РП ОЧРН; очистка от упавших фрагментов и пролива компонентов ракетного топлива (КРТ) места падения ОЧРН; сокращение размеров РП ОЧРН и количества КРТ, попадающего в природную среду.

Начало совместной деятельности Военно-космических сил (Министерства обороны РФ) и Администрации Томской области положил Договор «Об использовании участков территории Томской области под районы падения отделяющихся частей ракет и ракет-носителей при пусках с космодрома «Байконур» от 26.06.1997. Им определено 13 районов падения общей площадью 2,14 млн. га [3].

За этот период с космодрома «Байконур» с использованием территории Томской области для падения фрагментов ОЧРН проведено более 300 пусков ракет и ракет-носителей раз-

личного назначения. С августа 2005 г. организация и проведение мероприятий по обеспечению безопасности в РП ОЧРН и на прилегающих к ним территориях возложена на Департамент природных ресурсов и охраны окружающей среды Томской области.

Среди ОЧРН, принимаемых в РП на территории Томской области, можно выделить следующие: вторые ступени РН «Протон» (масса – 11,75 т, длина – 17,05 м, диаметр – 4,1 м) и межконтинентальных баллистических ракет (МБР), где в качестве ракетного топлива используется несимметричный диметилгидразин (НДМГ, или гептил); центральные блоки РН «Союз» (масса – 6,1 т, длина – 32 м, диаметр – 3 м, компоненты ракетного топлива – керосин и жидкий кислород); створки головных обтекателей и хвостовых отсеков РН «Союз», «Зенит», «Циклон», МБР (элементы весом до 200 кг, не имеющие контакта с ракетным топливом). Очевидно, что наибольшую потенциальную опасность несут фрагменты ОЧРН «Протон», т.к. используемые в качестве компонентов ракетного топлива азотный тетраоксид и несимметричный диметилгидразин относятся к классу высокотоксичных веществ.

С начала освоения программы «Протон» было произведено 43 пуска РН с использованием территории Томской области. Научные исследования по изучению загрязнения территории региона компонентами ракетного топлива в ходе осуществления космической деятельности организованы с 1997 года и проводятся Департаментом природных ресурсов и охраны окружающей среды Томской области, совместно с ЗАО «Вектор-ЭКОЦЕНТР» (Новосибирск), учеными Биологического института Томского государственного университета (ТГУ), географического факультета МГУ и Института водных и экологических проблем СО РАН.

В 2008 году сотрудниками НИИ прикладной математики и механики ТГУ и Департамента природных ресурсов и охраны окружающей среды Томской области при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований проведены работы по созданию математической модели распространения облака жидкокапельных компонентов ракетных топлив в РП ОЧРН с учетом реальных метеорологических условий.

Результаты параметрических расчетов дают основание утверждать, что существует гипотетическая возможность выпадения некоторого количества НДМГ на поверхность Земли, но лишь в условиях очень низких температур в приземном слое, т.к. его температура кипения составляет $-57,2^{\circ}\text{C}$. Исходя из реальных условий последних наблюдаемых пусков 14 декабря 2009 года (температура -10°C) и 2 марта 2010 года (-3°C), можно с большой долей уверенности утверждать, что возможность выпадения НДМГ на поверхность в границах РП и на прилегающих к нему территориях исключена.

Кроме теоретических исследований были определены контрольные точки обследования территории РП №370 и прилегающих к нему территорий и проведен экологический мониторинг, до и после пусков РН «Протон-К» отобрано 18 проб грунта, воды и снега. Исследования проводились фирмой «Вектор-ЭКОЦЕНТР» методом газовой хроматографии с масс-спектрометрическим детектированием (НДМГ опреде-

лялся в виде пентафторбензоилхлоридных производных). В обработанных образцах проб гептил не обнаружен.

Остается открытым вопрос и о степени опасности компонентов ракетного топлива для людей и природной среды. Так у заправщиков ракет со стажем 20 лет и более работы с НДМГ на космодромах не выявлено отклонений в состоянии здоровья, обусловленных контактом с ракетным топливом (как и у их детей). Следует опровергнуть бытующее мнение о «радиоактивности» фрагментов ОЧРН. Этот фактор отражен в договоре, который гарантирует отсутствие источников ионизирующего излучения в ОЧРН [3].

Наиболее вероятным фактором опасности является прямое механическое воздействие фрагментами ОЧРН. Хотя районы падения находятся в стороне от транспортных коммуникаций и населенных пунктов, вероятность же нахождения людей техники и домашних животных не исключается. С целью обеспечения безопасности Департаментом природных ресурсов и охраны окружающей среды Томской области проводится комплекс мероприятий.

С получением информации о предстоящем запуске направляются телеграммы в муниципальные образования, на территории которых расположены используемые при предстоящем пуске РП, с целью информирования местного населения о предстоящем запуске и исключения нахождения людей, техники и домашних животных в момент пуска на территории РП. Непосредственно за сутки перед пуском оперативная группа Департамента на вертолете обследует территорию РП, а в случае обнаружения проводится их эвакуация. После проведения пуска производится облет территории РП, с целью выявления последствий (возможных пожаров, разрушений), а также поиска фрагментов ОЧРН.

В соответствии с Федеральной программой, организована работа по очистке районов падения от фрагментов ОЧРН. Обнаруженные в ходе облетов фрагменты ОЧРН с помощью вертолета вывозятся с территории РП для дальнейшей утили-

зации. За период с 2003 года из районов падения вывезено и утилизировано свыше 50 тонн «космического мусора». В области с 1997 г. не зафиксировано случаев нанесения прямого вреда населению и имуществу в РП и на прилегающих к нему территориях.

Департаментом природных ресурсов и охраны окружающей среды постоянно ведется работа по информированию населения. Наибольший эффект имеют проведение «прямых эфиров» на радио и телевидении, например, передача на томском Государственном телевизионном канале. Задача первой части передачи обзорное информирование населения (параллельно ведется интерактивный опрос), на следующий день в прямом эфире с участием представителей Федерального космического агентства и Департамента ответы на поступившие накануне вопросы, а также телефонные звонки. Результат: из 64 против 23 (в первый день) и 105 из 165 выразили свое негативное отношение к вопросам РКД на территории области. Важен интерес, проявленный населением к проблеме.

Как успех стоит отметить, утвердившееся мнение населения об отсутствии радиоактивного излучения в ОЧРН. Решение данного вопроса – публикация фотоматериалов о работе поисковых групп в РП, телевизионные репортажи с места подготовки к утилизации топливных баков РН – реальное доказательство безопасности ОЧРН. Практически каждый пуск освещается в периодической печати и это не просто объявления о предстоящем пуске, но и публикация результатов о проведенных анализах проб до и после пуска.

В ежегодно издаваемом Департаментом обзоре отдельный раздел отведен вопросу РКД на территории области. Проблемам РКД на территории области не однократно уделялось внимание центральных изданий таких, как «Российская газета», «Комсомольская правда», «Аргументы и Факты» и это, как правило, авторские публикации, в которых дается объективная профессиональная оценка проблемы.

Библиографический список

1. Бурков, В.А. Проблемы эксплуатации районов падения РН на территории Томской области // Проблемные вопросы открытия и эксплуатации трасс запусков космических аппаратов, баллистического и метеорологического обеспечения пусков ракет-носителей: Матер. научно-техн. конф. – М.: ФГУП «ЦЭНКИ», 2010.
2. Сихарулидзе, Ю.Г. Баллистика летательных аппаратов. – М.: Наука, 1982.
3. Договор «Об использовании участков территории Томской области под районы падения отделяющихся частей ракет и ракет-носителей при пусках с космодрома «Байконур»: офиц. текст. – Томск, 1997. – 26.06.

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 629.764: 342.25

А.И. Двуреченский, зам. начальника отдела, ФГУП «ЦЭНКИ», Москва, E-mail: oerp@roscosmos.ru; **В.В. Авдошкин**, ведущий специалист, канд. техн. наук, ФГУП «Сибирский НИИ авиации им. С.А. Чаплыгина», E-mail: pinus31@mail.ru.

ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЛУАТАЦИИ РАЙОНОВ ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РН

Рассматриваются проблемные вопросы эксплуатации районов падения ракет-носителей и их специфические особенности на территории Республики Алтай и Алтайского края в виде наличия особо охраняемых природных территорий и с высокой туристической активностью.

Ключевые слова: район падения, отделяющиеся части ракеты-носителя, особо охраняемые природные территории, туристическая деятельность, экологический мониторинг.

Необходимость существования районов падения для отделяющихся частей ракет-носителей (РП ОЧРН) – специфика развития отечественной космонавтики. Поскольку полигоны запуска (Капустин Яр, Байконур, Плесецк) создавались внутри континента, объективно возникала необходимость выделения больших участков земли под падение ОЧРН.

Процедура выделения РП начинается на этапе баллистического проектирования, когда для выведения заданной полезной нагрузки, т.е. космического аппарата (КА) с известной массой и заданными параметрами орбиты выбирается тип носителя и решается задача определения оптимальных пара-

метров выведения выбранной РН, обеспечивающих выведение на заданную орбиту максимальной полезной нагрузки при заданных конструктивных ограничениях (по скоростному напору на участке выведения, допустимым углам атаки и т.д.). Одновременно методами статистического моделирования определяются параметры рассеивания точек падения ОЧ, вызванного погрешностями работы системы управления РН, отклонениями параметров окружающей среды от стандартных условий и другими случайными факторами [1-2]. Таким образом, начальные характеристики РП (размеры, положение)

определяются на начальном этапе жизненного цикла существования РП расчётным образом.

Жизненный цикл существования РП ОЧРН

1. Отведение района: баллистическое проектирование; рекогносцировка; составление и выполнение регламента отведения РП (процедура работы с согласующими и надзорными органами, получение экологического паспорта РП).

2. Эксплуатация района.

3. Закрытие района.

В современных экономических условиях каждый ресурс, в т.ч. и земельный, требует платы. Универсальной методики по определению размеров разных «компенсационных» выплат не существует, что ведет к достаточно широкому решению данного вопроса в субъектах РФ, на территории которых расположены РП. Выход состоит в том, что необходимо конкретизировать юридическое понятие «район падения ОЧРН» в рамках федерального закона, провести оформление земли РП по существующему законодательству (в собственность или аренду ответственной структурой) с автоматическим выведением этой земли из хозяйственного оборота. Все компенсационные выплаты производить через механизм страхования ущерба третьим лицам в результате нештатного или аварийного падения фрагментов ОЧРН. Однако, как правило, на практике происходит либо закрытие трассы выведения (например, РП-351, 352, 353 в Томской области), либо сохранение на полигоне ОЧРН (вторые ступени РН «Н-1» на территории Республик Алтай и Тыва).

Эксплуатация РП ОЧРН. При эксплуатации полигонов возникает ряд проблемных вопросов: безопасность эксплуатации (в т.ч. и экологическая), которая заключается в исключении поражения людей и объектов инфраструктуры фрагментами ОЧРН, загрязнения территории токсичными КРТ; поиск, идентификация, сбор и утилизация фрагментов ОЧРН. Решение этих проблем возможно через оповещение местного населения силами подразделений ГОиЧС и СМИ о предстоящем запуске, проведение предпусковых облётов РП и прилегающих территорий, экологического мониторинга РП, закрытие воздушного пространства на пусковой период для полётов гражданской авиации. Кроме того, необходимо исследование возможностей применения технических средств (визуально-приборное наблюдение, акустическая и сейсмолокация территории РП, применение РЛС) для достоверного определения точек падения фрагментов ОЧРН, определение фактических параметров рассеивания ОЧРН, анализ их соответствия расчётным и по результатам – корректировка параметров выведения РН), развитие вспомогательной инфраструктуры

РП ОЧРН (опорные пункты для размещения технических средств, мест для складирования найденных фрагментов ОЧРН, транспорта для эвакуации фрагментов к месту утилизации).

Специфика эксплуатации РП ОЧРН в Республике Алтай.

На территории РА расположены РП 310 (частично), 327, 326 (частично), используемые для падения вторых ступеней и створок ГО РН «Протон-М». Этот носитель наиболее востребован при реализации федеральной целевой программы в части восполнения группировки телекоммуникационных КА и по программам международного сотрудничества. Кроме того, на территории РП-326 расположен ряд особо охраняемых природных территорий (ООПТ), образованных гораздо позже отведения района.

В связи с этим возникают проблемные вопросы: трудности с поиском, обнаружением и сбором фрагментов ОЧРН из-за отсутствия дорожной сети, значительного (до 2000 м) перепада высот на воздушном маршруте поиска, густого древесно-кустарникового покрова (условия горной тайги и тундры); неустойчивые погодные условия в горах препятствуют прямым визуальным наблюдениям за падением ОЧРН; неконтролируемое посещение туристами, охотниками, рыбаками, особенно РП-327 в летний период; устойчиво отрицательное отношение в общественном сознании местного населения к РН «Протон» как к объекту с токсичными КРТ; случайное нерасчётное рассеивание фрагментов 2-й ступени РН «Протон-М».

Все это позволило разработать систему мероприятий, направленную на решение сложившейся ситуации.

1. Совершенствование инструментов и методики поиска и обнаружения фрагментов ОЧРН, адаптированных к горным условиям.

2. Развитие инфраструктуры РП (создание опорных пунктов для складирования найденных фрагментов для предварительной утилизации и вывоза за пределы РП).

3. Отработка технических средств поиска и обнаружения фрагментов ОЧ.

4. Комплексный экологический мониторинг территории РП в тесном контакте с заинтересованными организациями (например, Алтайский заповедник);

5. Организация прямых телеэфиров с местным ТВ (пример Томской области [3]).

6. Контроль туристического на территории РП в период запусков. Организация специальных «коммерческих» маршрутов для безопасного наблюдения полёта ступеней РН и падения фрагментов ОЧ.

Библиографический список

1. Основы теории полёта космических аппаратов. – М., 1972.
2. Сихарулидзе, Ю.Г. Баллистика летательных аппаратов. – М.: Наука, 1982.
3. Бурков, В.А. Проблемы эксплуатации районов падения РН на территории Томской области // Проблемные вопросы открытия и эксплуатации трасс запусков космических аппаратов, баллистического и метеорологического обеспечения пусков ракет-носителей: Матер. научно-техн. конф. – М.: ФГУП «ЦЭНКИ», 2010.

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 629.78:504.064.47

А.А. Ефременков, канд. воен. наук, начальник отдела ФГУП «Центр эксплуатации объектов наземной космической инфраструктуры» Федерального космического агентства, E-mail: brp@roscosmos.ru.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РАЙОНАХ ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ И РАКЕТ-НОСИТЕЛЕЙ

В Российской Федерации успешно функционирует система экологического мониторинга территорий районов падения, подверженных воздействию ракетно-космической деятельности (РКД). Она должна осуществляться с учетом обеспечения уровня допустимых антропогенных нагрузок на окружающую среду и околоземное пространство. Реализация задач планирования и выполнения мероприятий по этой те-

матике возложена на созданный в 2010 году специальный отдел, который является подразделением, входящим в Управление экологической безопасности федерального государственного унитарного предприятия «Центр эксплуатации объектов наземной космической инфраструктуры» (ФГУП «ЦЭНКИ»).

Ключевые слова: экологический мониторинг, экологическая безопасность, космическая деятельность, районы падения отделяющихся частей ракет-носителей.

Обширные территории Сибири и Урала отличаются повышенной концентрацией экологически опасных объектов и производств, связанных с интенсивной добычей и переработкой природных ресурсов, активной ракетно-космической деятельностью (РКД). В то же время природные экосистемы, подвергающиеся антропогенной нагрузке, характеризуются пониженной способностью к самовосстановлению. Особое значение решение экологических проблем приобретает в связи с наличием в данных регионах районов падения (РП) отделяющихся частей (ОЧ) ракет и ракет-носителей (РН) космодрома Байконур [1].

Особенность воздействия РКД на окружающую среду заключается в специфическом загрязнении (компоненты ракетных топлив, или КРТ), значительности площадей районов падения отделяющихся частей ракет и ракет-носителей (РП ОЧ РН) и возможности масштабных последствий при возникновении аварийных ситуаций, что свидетельствует о необходимости планирования и проведения работ по экологической безопасности при осуществлении РКД [2].

Для запуска космических аппаратов (КА) используются жидкие двухкомпонентные ракетные топлива: керосин-кислород, несимметричный диметилгидразин (НДМГ) – азотный тетраоксид. В результате мониторинга территории РП при осуществлении РКД можно выделить перечень экотоксикантов, содержание которых лимитируется санитарно-гигиеническими нормативами: ракетные керосины (Т-1 и РГ-1), окислы азота, нитрит-, нитрат-ионы, НДМГ и продукты его разложения (нитрозодиметиламин, или НДМА, диметиламин, или ДМА, тетраметилтеразен, или ТМТ). Потенциальная опасность данных веществ при попадании в объекты окружающей среды определяется их высокой стабильностью в глубоких слоях почвы, а также способностью образовывать высокотоксичные и канцерогенные продукты. Прогноз поведения КРТ в объектах окружающей среды требует проведения специальных экологических исследований, а также комплекса организационно-технических мероприятий по организации экологической безопасности.

Основным направлением экологических исследований должны быть: оперативная оценка состояния атмосферы, водных объектов суши, криосферы, почв, ландшафтов в целом в районах падения космических объектов, а также устойчивости и адаптация природных биосистем к воздействию РКД. Организация экологической безопасности на территориях районов падения состоит в проведении комплекса работ по защите природной среды от неблагоприятных факторов РКД.

Статья 22 Закона РФ «О космической деятельности» [3] гласит: «...любая космическая деятельность осуществляется с соблюдением требований безопасности... Космическая деятельность должна осуществляться с учетом обеспечения уровня допустимых антропогенных нагрузок на окружающую среду и околоземное пространство».

Реализация задач планирования и выполнения мероприятий по экологической безопасности РКД на территории рай

онов падения возложено на созданный в 2010 году отдел экологической безопасности территорий районов падения, являющийся подразделением, входящим в Управление экологической безопасности ФГУП «Центр эксплуатации объектов наземной космической инфраструктуры».

Отдел выполняет возложенные на него функции в тесном взаимодействии со структурными подразделениями, органами исполнительной власти субъектов РФ, со структурными подразделениями Министерства природных ресурсов РФ, региональными природоохранными органами, организациями, находящимися в ведении Роскосмоса по обеспечению экологической безопасности и охраны окружающей среды в РП ОЧ РН на территории России. Объект деятельности Отдела – РП ОЧ РН космодрома Байконур, расположенные на территориях Российской Федерации и Республики Казахстан.

Задачи Отдела: обеспечение экологической безопасности РКД на территории РП; урегулирование вопросов, связанных с территорией РП, в сфере землепользования с участниками земельных отношений и региональными органами исполнительной власти; решение вопросов, связанных с территорией РП, в сфере природопользования и охраны окружающей среды с природоохранными органами.

Основные функции Отдела: организация и проведение работ для экологической безопасности при взаимодействии с уполномоченными органами исполнительной власти; организация проведения экологического мониторинга и природоохранных мероприятий на территории РП. Основные направления участия Отдела в работах при организации экологической безопасности территорий РП.

1. Научно-методическое и организационное обеспечение экологической безопасности территорий РП: анализ показателей воздействия ОЧ РН и прогноз возможных последствий.

2. Мониторинг территории: проведение обследований с целью оценки степени экологического благополучия территории РП и определение показателей фоновое загрязнение окружающей среды, а также оценка степени экологического благополучия территорий РП по приоритетным показателям.

3. Разработка мероприятий и рекомендаций, направленных на снижение негативных экологических последствий на территории РП.

4. Организация комплексных исследований и иных работ с участием научных учреждений, региональных природоохранных органов Российской Федерации и Республики Казахстан, реализация Российско-Казахстанских программ по экологической направленности, утвержденным Роскосмосом;

Таким образом, создание во ФГУП «ЦЭНКИ» экологических структурных подразделений, максимально приближенных к районам падения ОЧ РН, во взаимодействии с региональными природоохранными органами позволит совершенствовать и повысить качество организации экологической безопасности на территориях районов падения.

Библиографический список

1. Космодром «Байконур» как объект природопользования / А.Д. Кондратьев, П.П. Кречетов, Т.В. Королева, О.В. Черникова. – М.: Издательство «Пеликан», 2008.
2. Кондратьев, А.Д. Обеспечение экологической безопасности при эксплуатации районов падения отделяющихся частей ракет-носителей / А.Д. Кондратьев, П.П. Кречетов, Т.В. Королева. – М.: Издательство «Пеликан», 2007.
3. Закон Российской Федерации от 20.08.1993 № 5663-1 «О космической деятельности».

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 629.78:504.064.47

А.Д. Кондратьев, начальник управления, канд. хим. наук, ФГУП «Центр эксплуатации наземной космической инфраструктуры» Федерального космического агентства, E-mail: monitoring@roscosmos.ru.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА С УЧЕТОМ ЗАКОНА «О РАЙОНАХ ПАДЕНИЯ КОСМИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И О ВНЕСЕНИИ ИЗМЕНЕНИЙ В ОТДЕЛЬНЫЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ АКТЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

Рассмотрены цели экологического мониторинга территорий, подверженных воздействию ракетно-космической деятельности. Развитие и совершенствование системы проводится с учетом изменений природоохранного законодательства России и Казахстана, опыта, приобретаемого в процессе работ, а также экологической обстановке в районах мониторинга и перспективных планов осуществления космической деятельности.

Ключевые слова: экологический мониторинг, экологическая безопасность, космическая деятельность, районы падения отделяющихся частей ракет-носителей.

Целью экологического мониторинга районов падения является выявление последствий падения отделяющихся частей ракет-носителей, оценка изменения состояния окружающей среды и разработка рекомендаций по снижению негативного воздействия на неё, вызванного падением отделяющихся частей [1-2]. Экологический мониторинг осуществляется в рамках функционирования ведомственной системы экологического мониторинга, созданной по заказу Роскосмоса.

Система мониторинга создана в 2001 году. Развитие и совершенствование ее проводится с учетом изменений природоохранного законодательства России и Казахстана, опыта, приобретаемого в процессе работ, а также экологической обстановки в районах мониторинга и перспективных планов осуществления космической деятельности. Структурная схема системы экологического мониторинга показана на рисунке.



Структурная схема экологического мониторинга

Функциональные блоки системы и их содержание приведены в таблице.

1. Блок «Исходные данные»:

- характеристики фонового состояния ОПС в районах РКД;
- воздействующие на ОПС факторы на различных этапах эксплуатации изделий РКТ;
- экологические характеристики изделий РКТ и объектов наземной инфраструктуры;
- схемы расположения объектов и режимы их функционирования;
- картографическая привязка объектов инфраструктуры и отображение характеристик объектов ОПС.

2. Блок «Мониторинг воздействий РКД на ОПС»:

- перечни наблюдаемых параметров экологического состояния ОПС в районах РКД;
- требования к характеристикам технических средств, используемых для наблюдений и измерений;
- методики проведения наблюдений и измерений;
- методики и перечень технических средств пробоотбора в различных объектах ОПС;
- перечень и характеристики технических средств картографической привязки мест отбора проб;
- данные обследований и наблюдений (база данных);
- модели распространения загрязнений.

3. Блок «Оценка и контроль воздействий РКД на ОПС»:

<ul style="list-style-type: none"> • методики и перечень технических средства исследования образцов (проб); • методики идентификации и количественной оценки содержания различных веществ в пробах; • нормативы (уровни) допустимых воздействий на ОПС (ПДК, ПДУ, ПДВ, ПДС и пр.); • программы проведения наблюдений и исследований; • средства документирования и представления результатов оценок воздействий; • базы данных с результатами оценок (количественными и качественными характеристиками).
<p>4. Блок «Прогноз и подтверждение последствий воздействий РКД на ОПС»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • расчетные модели, методики программы расчета воздействий и их последствий (в том числе при возникновении аварийных ситуаций); • вычислительные средства, средства отображения и представления информации; • принципы, методики, механизмы ранжирования территорий по степени опасности • типовые сценарии развития экологической ситуации в районах РКД; • базы данных с результатами прогноза воздействий РКД на ОПС при различных сценариях; • программы мониторинговых наблюдений в подтверждение прогноза последствий; • принципы организации (определения) СЗЗ в районах РКД
<p>5. Блок «Принятие решений»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формы отображения типовых сценариев экологических воздействий РКД на ОПС; • результаты для различных сценариев и уровней принятия решений; • принципы (условия) перевода территорий на другой (по степени экологического риска) уровень. • алгоритмы принятия решений; • технологии проведения природоохранных мероприятий.

Совершенствование экологического мониторинга проводится по следующим направлениям: оптимизация организационной структуры ведомственной системы экологического мониторинга; повышение научного потенциала персонала, задействованного в проведении работ; применение более совершенного оборудования и приборов;– систематизация и анализ полученных данных.

С учетом опыта работы организационная структура преобразовывается и адаптируется к решению наиболее актуальных задач. Так в 2010 году создан «Центр мониторинга районов падения Сибирского региона». В его задачи входит: – организация проведения экологического обследования районов падения Сибирского региона в период проведения пусков и выполнение работ, предусмотренных договорами с субъектами Российской Федерации; обеспечение функционирования рабочего места системы мониторинга (ведение базы данных на ГИС основе, получение исходной информации по пускам РН, погодным условиям, пожарам, характеристикам воздействия на окружающую среду районов падения ОЧ РН региональных промышленных предприятий); отслеживание планов развития территории РП ОЧ РН; обновление карт РП (на ГИС основе); учет обнаруженных фрагментов ОЧ и их вывоза на утилизацию; взаимодействие с территориальными природоохранными органами; оперативный выезд на места нештатного падения фрагментов ОЧ РН и по претензиям населения (предъявление ущерба); обеспечение выполнения анализов проб объектов окружающей среды; формирование ТЗ на проведение работ по экологическому сопровождению пусков и экспедиционное обследование территорий; организация работ по экологическому мониторингу; подготовка материалов для освещения космической деятельности в региональных СМИ; формирование кооперации и подготовка договоров с региональными предприятиями и организациями на участие в экологическом мониторинге; разработка предложений по проведению природоохранных мероприятий.

Дальнейшее совершенствование центра может заключаться в оптимизации аналитического обеспечения. В настоящее время пробы анализируются в различных региональных лабораториях. В этом случае трудно обеспечить единый методический подход и реализовать воспроизводимость анализов. Однако целесообразно аналитические работы проводить на одной базе.

Увеличение научного потенциала реализуется по двум направлениям: повышение квалификации сотрудников и привлечение к работе авторитетных исполнителей, работающих

в соответствующем научном направлении. В настоящее время в работах, принимают непосредственное участие 4 доктора и 7 кандидатов наук.

Использование современного оборудования и приборов имеет большое значение для получения объективной информации. Итогом проведения экологического мониторинга является оценка экологической ситуации, выявление наиболее значимых факторов воздействия на окружающую среду, разработка мероприятий и рекомендаций, направленных на снижение негативного воздействия и прогноз изменения ситуации с учетом планируемых нагрузок. Для этого необходимо обеспечить получение не только объективных и сопоставимых данных, но и корректное ведение базы данных, а также использование современных методов обработки информации.

В 2010 году Роскосмосом в правительство внесен проект закона «О районах падения космических объектов и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». Проект предусматривает совершенствование правового регулирования отношений, возникающих между федеральными органами исполнительной власти и субъектами РФ в отношении части территории России, используемой для приземления космических объектов. Принятие закона будет способствовать повышению уровня экологической безопасности при эксплуатации районов падения за счет конкретизации правовой основы и разделения полномочий исполнительных органов власти в области космической деятельности. Закон определяет порядок установления и выполнения мер по обеспечению безопасности на используемой территории.

Предусматривается финансирования полномочий, образованных по результатам принятия закона, в том числе: расходы, связанные с развитием нормативно-правовой федерации и регионов; расходы, связанные с необходимостью проведения научно-исследовательских работ в целях разработки и реализации государственной политики в области организации использования районов падения; субвенции субъектам РФ на финансовое обеспечение полномочий Российской Федерации.

В целях обеспечения безопасности закон предусматривает ограничение прав лиц, участвующих в земельных отношениях или пребывающих на территории районов падения космических объектов.

Принятие настоящего законопроекта будет способствовать сохранению и укреплению космической деятельности в Российской Федерации, повысит ответственность федераль-

ных органов исполнительной власти за результаты деятельности в космосе, обеспечит организацию мероприятий по защите окружающей среды и экологической безопасности, а также реализацию вопросов здравоохранения.

Необходимо также разработать ряд подзаконных актов. Одним из них должен быть приказ Министерства природных ресурсов и экологии, определяющий порядок проведения мониторинга состояния окружающей среды в районах падения, а также порядок предупреждения и ликвидации последствий негативного воздействия на окружающую среду, вызванных падением отделяющихся частей.

Следует уточнить требования к экологическому мониторингу и природоохранным мероприятиям в районах падения с учетом специфики воздействия ракетно-космической деятель-

ности. Также необходимо максимально адаптировать работы по обеспечению экологической безопасности. При этом следует обратить внимание на следующие направления работ: ведение разъяснительной работы с населением и уполномоченными в области охраны окружающей среды; выявление природно-климатических особенностей природной среды, которые необходимо учитывать при определении допустимого уровня техногенного воздействия на объекты окружающей среды районов падения; выбор биоиндикаторов; привлечение специалистов региональных организаций к экологическому мониторингу; проведение исследовательских работ по выбору показателей характеризующих состояние окружающей среды в районах падения и разработка предложений по совершенствованию нормативно-правовой базы.

Библиографический список

1. Кондратьев, А.Д. Космодром «Байконур» как объект природопользования / А.Д. Кондратьев, П.П. Кречетов, Т.В. Королева, О.В. Черницова. – М.: Издательство «Пеликан», 2008.
2. Кондратьев, А.Д. Обеспечение экологической безопасности при эксплуатации районов падения отделяющихся частей ракет-носителей / А.Д. Кондратьев, П.П. Кречетов, Т.В. Королева. – М.: Издательство «Пеликан», 2007.

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 629.78:504.064.47

Т.В. Королева, зав. лаб., канд. географ. наук, МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: korolevat@mail.ru;
П.П. Кречетов, зав. лаб., канд. биол. наук, доц., МГУ, г. Москва, E-mail: krechetov@mail.ru; **О.В. Черницова**, н.с., МГУ, г. Москва, E-mail: olchernitsova@mail.ru.

СТРУКТУРА И ЗАДАЧИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА РАЙОНОВ ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ-НОСИТЕЛЕЙ

Рассмотрены вопросы организации экологического мониторинга в районах падения (РП) отделяющихся частей ракет-носителей. Приведены показатели влияния ракетно-космической деятельности на почвы, фитоценозы и зооценозы РП. Для формирования единой электронной базы данных мониторинга разработаны электронные формы, обсуждаемые в работе.

Ключевые слова: экологический мониторинг, ракетно-космическая деятельность, геоинформационные системы, электронные базы данных.

Ракетно-космическая деятельность (РКД) оказывает специфическое воздействие на природные экосистемы на больших площадях, выделяемых под районы падения отделяющихся частей ракет-носителей (РП ОЧРН). Для контроля состояния компонентов экосистем и оценки вклада РКД при их деградации необходимо создание системы экологического мониторинга РП ОЧРН.

Задача экологического мониторинга – наблюдение за меняющейся абиотической составляющей биосферы и ответной реакцией экосистем на эти изменения. Таким образом, экологический мониторинг включает как абиотические, так и биологические аспекты, что определяет широкий спектр методов и приемов исследований, используемых при его осуществлении [1]. Полученная в ходе мониторинговых наблюдений информация необходима для принятия экологически значимых решений.

Система экологического мониторинга районов падения отделяющихся частей ракет-носителей включает три основных направления деятельности: оценку фактического состояния среды; наблюдения за факторами воздействия и состоянием среды; прогноз состояния окружающей природной среды и оценку прогнозируемого состояния.

Воздействие на экосистемы РП ОЧРН происходит как в результате аэрогенного загрязнения при разрушении ступеней в атмосфере, так и при их падении на поверхность земли, поэтому мониторинговые наблюдения в РП ОЧРН проводятся на двух уровнях.

1. Мониторинг состояния экосистем и их компонентов при импактном воздействии на месте падения фрагментов.

Площадь обследования при этом ограничивается зоной видимого воздействия на месте падения ОЧРН.

2. Мониторинг состояния экосистем и их компонентов на региональном уровне. Предметом исследования является состояние окружающей региона, т.е. контроль загрязнения на всей территории РП ОЧРН.

Каждому уровню мониторинга соответствуют специально разработанные программы. Они формируются по принципу выбора приоритетных (подлежащих первоочередному определению) загрязняющих веществ и интегральных (отражающих группу явлений, процессов или веществ) характеристик [2].

Система экологического мониторинга районов падения отделяющихся частей ракет-носителей накапливает, систематизирует и анализирует информацию по следующим направлениям: состояние экосистем и их компонентов (почва, растительность, животный мир, поверхностные и грунтовые воды, состояние приземного слоя атмосферы); причины наблюдаемых и вероятных изменений состояния (источники и факторы химического, физического (термического) и механического воздействия); соотношение допустимых величин нагрузок и реальных уровней воздействия на экосистемы в целом. Таким образом, в систему экологического мониторинга РП ОЧРН обязательно входят наблюдения за состоянием компонентов экосистем и наблюдения за источниками и факторами антропогенного воздействия.

Выбор объектов наблюдения и определяемые параметры. Объектами исследований в РП ОЧРН являются локальные каскадные ландшафтно-геохимические системы, которые характеризуют разнообразие ландшафтных условий территорий. Наблюдение за состоянием окружающей среды в РП ОЧРН

подразумевает сбор данных, определяющих степень экологического неблагополучия территории на основе экологических критериев оценки – меры антропогенного воздействия на экосистемы и ландшафты, при которой их основные функционально-структурные характеристики не выходят за пределы естественных изменений [3].

Выбор показателей состояния окружающей среды в РП ОЧРН обусловлен многофакторностью данного вида техногенного воздействия и свойствами загрязняющих веществ. Список показателей может изменяться в зависимости от вида контролируемого компонента экосистемы, а также может быть дополнен специализированными показателями, характерными для рассматриваемого компонента.

В целом, мониторинг состояния экосистем и их компонентов проводится с определением показателей. Их перечень и объем собираемых данных определяется с учетом состояния экосистем районов падения и интенсивности техногенных нагрузок. Показатели в соответствии с контролируемым компонентом экосистемы могут быть объединены в перечисленные ниже группы.

1. Показатели влияния ракетно-космической деятельности на почвы РП ОЧРН.

1.1. Показатели механического воздействия.

Основные: уменьшение мощности почвенного профиля (% от исходной мощности горизонта А*); мощность наноса нижележащего горизонта (см); увеличение равновесной плотности сложения гумусового горизонта слоя почвы (в % от исходного). *Дополнительные:* стабильная структурная (межагрегатная, без учета трещин) пористость (см³/г); текстурная (внутриагрегатная) пористость (см³/г); коэффициент фильтрации (м/сут).

1.2. Показатели химического загрязнения.

Основные: содержание токсичных компонентов ракетных топлив, продуктов их разложения (НДМГ, ТМГ, НДМА, керосин) и других токсикантов, превышение ПДК (ОБУВ) (для наиболее уязвимых компонентов экосистем); содержание 3,4-бензпирена; содержание подвижных форм азота (NO₃, NO₂); степень деградации в зависимости от глубины химической трансформации почв (см). *Дополнительные:* актуальная кислотность почв (рН); изменение окислительно-восстановительного потенциала; гидролитическая кислотность; обменный алюминий; общее содержание азота; общее содержание углерода.

2. Показатели влияния ракетно-космической деятельности на фитоценозы РП ОЧРН.

2.1. Ценопопуляционные показатели: морфометрические показатели растений; нарушение жизненного состояния и жизненного цикла аборигенных видов-доминантов; возрастной спектр ценопопуляций аборигенных видов-индикаторов.

2.2. Флористические показатели: состав доминантов и содоминантов; соотношение экологических групп и жизненных форм растений; уменьшение общего проективного покрытия; нарушение дернин фоновых видов; доля участия сорных видов; проективное покрытие сорных видов; уничтожение кустарников и деревьев, которые являются эдификаторами данного фитоценоза.

2.3. Структурные показатели: соотношение надземной/подземной фитомассы; уничтожение древостоя при верховом пожаре; уничтожение травянисто-кустарничкового яруса фитоценоза при низовом пожаре; площадь механической нарушенности фитоценоза.

2.4. Продукционные показатели: запас фитомассы (интегральный или фракционный); продуктивность растительности; изменения продукционного потенциала фитоценоза.

3. Показатели влияния ракетно-космической деятельности на зооценозы РП ОЧРН: морфометрические показатели животных; жизненное состояние и цикл развития доминирующих видов животных; половозрастной состав популяций видов-индикаторов; видовой состав и численность доминан-

тов и содоминантов; соотношение экологических групп и жизненных форм животных; для участия заносных и синантропных видов; соотношение различных трофических групп в структуре животного населения; запас зоомассы; биомасса зоопланктона и бентоса; биологическая продуктивность зооценозов; изменения продукционного потенциала зооценоза.

Формирование базы данных экологического мониторинга.

Любая система мониторинга подразумевает систематизацию и структуризацию различной информации с последующей организацией ее в рамках базы данных. Система экологического мониторинга предполагает, что информация собирается по источникам воздействия на природную среду и по объектам природной среды, испытывающим воздействие, и, следовательно, значительная часть информации имеет пространственную привязку.

Лучше всего с задачами организации и анализа пространственной информации и связанных (или не связанных) с ней различных типов данных (от текстов и изображений до баз тематических данных в табличной форме, в которых хранятся результаты обследований и наблюдений) справляются геоинформационные системы (ГИС), обладающие необходимыми функциями пространственного анализа.

В лаборатории экологической безопасности кафедры геохимии ландшафтов и географии почв географического факультета МГУ создан целый ряд ГИС-проектов (ESRI ArcGIS 9.3) по отдельным районам падения ОЧРН, которые формировались параллельно с паспортизацией РП, по сути, под цели картографического сопровождения экологических паспортов районов падения. Кроме того, в них внесена информация по обследованию мест падений ОЧРН и информация, отражающая проведение ландшафтно-геохимических исследований в РП и на прилегающих территориях. Как правило, в ГИС включены картографические основы и карты почв и растительности районов падения, а для ряда РП в ГИС – картографические слои, набор которых представляется оптимальным для организации системы экологического мониторинга (цифровые модели рельефа, карты речных бассейнов, геологические, гидрологические и ландшафтно-геохимические карты). Для созданных тематических слоев формируются таблицы с показателями, характеризующими тот или иной природный компонент или ландшафт [4].

Организация системы экологического мониторинга РП ОЧРН ставит задачу унификации схемы проведения экологических обследований на местах падений и в точках мониторинговых наблюдений с возможностью ввода информации в полевых условиях. Кроме того, существует необходимость в формировании единой электронной базы данных по результатам экологических обследований, которая может быть интегрирована в существующие геоинформационные системы.

Для решения этих задач на основе программного продукта для работы с базами данных Microsoft Access разработаны электронные формы для ввода информации. Преимущества использования таких форм – это простая методика их заполнения; возможность подготовки стандартной отчетности; а также совместимость с программным обеспечением ArcGIS, в том числе, возможность использования координат для добавления мест падений и точек наблюдений на электронные карты.

При разработке и создании форм использованы те показатели состояния окружающей среды в РП ОЧРН, которые обсуждались ранее в данной статье. Для обследования мест падений фрагментов ступеней ракет-носителей и мониторинговых точек созданы следующие формы: «Даты и координаты места падения», «Описание места падения ОЧРН», «Положение на местности фрагментов ОЧРН и их описание», «Проботбор на месте падения ОЧРН», «Описание точек наблюдения», «Метеопараметры», «Результаты химико-аналитических исследований почвы», «Результаты химико-аналитических исследований воды (снега)», «Оценка состояния фитоценозов». Все они включены в единый шаблонный файл, копии

которого создаются перед проведением наблюдений в рамках экологического мониторинга.

Формы требуют только ввода конкретной информации для обследуемой точки. Многие их окна заполняются из подстановочных списков, что значительно упрощает ввод данных. При необходимости непосредственно из окна формы можно получить доступ к текстовому файлу, который содержит рекомендации и разъяснения по их заполнению.

После проведения конкретного обследования формируется файл базы данных Microsoft Access и несколько текстовых документов (с описанием почвенных разрезов, и описанием некоторых характеристик фитоценозов). Все эти файлы сохраняются в единой электронной базе данных экологического мониторинга районов падения ОЧРН.

Заключение. Данные экологического мониторинга РП ОЧРН поступают руководству предприятий, осуществляющих их эксплуатацию, руководству космической отрасли (в Федеральное космическое агентство), а также природоохранным органам регионов, где расположены районы падения.

Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального космического агентства и Федерального агентства по науке и инновациям, госконтракт 02.740.11.0337

Библиографический список

1. Израэль, Ю.А. Экология и контроль состояния природной среды. – М.: Гидрометеиздат, 1984.
2. Кондратьев, А.Д. Обеспечение экологической безопасности при эксплуатации районов падения отделяющихся частей ракет-носителей / А.Д. Кондратьев, П.П. Кречетов, Т.В. Королева. – М.: «Пеликан», 2007.
3. Критерии оценки экологической обстановки территорий для выявления зон чрезвычайной экологической ситуации и зон экологического бедствия. Методика. – М.: Министерство природных ресурсов РФ, 1992.
4. ГИС-технологии при оценке воздействия пусков ракет-носителей на окружающую среду / О.В. Черницова, Н.С. Касимов, Т.В. Королева, П.П. Кречетов // Вестн. Москв. ун-та. – Москва. – 2010. – Сер. 5. – № 2.

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 502.573:631.421

П.П. Кречетов, зав. лаб., канд. биол. наук, доц., МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: krechetov@mail.ru;
Т.В. Королева, зав. лаб., канд. географ. наук, МГУ, г. Москва, E-mail: korolevat@mail.ru; **О.В. Черницова**, н.с., г. Москва, E-mail: olchernitsova@mail.ru; **Т.М. Дианова**, с н.с., МГУ, г. Москва, E-mail: tmdianova@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ НОРМИРОВАНИЕ В РАЙОНАХ ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ-НОСИТЕЛЕЙ

Предложен подход к экологическому нормированию ракетно-космической деятельности в районах падения отделяющихся частей ракет-носителей. Приведены результаты оценки степени механических нарушений в районе падений первых ступеней. Изложена концепция критических нагрузок компонентов ракетных топлив для природных экосистем. Приведены результаты полевых и лабораторных экспериментов по изучению взаимодействия почв и растений с несимметричным диметилгидразином.

Ключевые слова: экологическое нормирование, ракетно-космическая деятельность, несимметричный диметилгидразин, компоненты ракетных топлив, экосистемы, почвы, деградация.

В настоящее время в системе нормирования антропогенного воздействия наряду с санитарно-гигиеническим активно развивается направление экологического нормирования. Под экологическим нормированием понимается разработка нормативов и регламентов, ограничивающих негативное воздействие хозяйственной деятельности на окружающую среду в соответствии с возможностями экосистем. Для достижения данной цели необходимо обоснование нормативов предельно допустимой антропогенной нагрузки, которые устанавливаются в соответствии с величиной допустимого совокупного воздействия всех источников на окружающую среду и (или) отдельные компоненты природной среды в пределах конкретных территорий и (или) акваторий.

Разработка нормативов воздействия на экосистемы проводится покомпонентно. Однако наиболее точная оценка качества окружающей среды дается на экосистемном уровне. При этом используется комплекс показателей, отражающих состояние биоценоза. Такой подход позволяет учесть суммарный эффект от влияния всех форм техногенного воздействия.

Предприятия, обеспечивающие эксплуатацию районов падения, используют эту информацию при планировании природоохранных мероприятий в районах падения и для разработки новых технологий их проведения. Руководство отрасли обеспечивает учет этих данных при проектировании новой ракетно-космической техники, контролирует правильность проведения и оценивает достаточность мероприятий, направленных на сохранение окружающей среды. Природоохранные органы используют результаты мониторинга для контроля соблюдения требований природоохранного законодательства.

В целом, результаты экологического мониторинга могут служить не только основанием для принятия неотложных мер по улучшению экологической обстановки, но и использоваться при разработке рекомендаций, позволяющих оптимизировать затраты на природопользование, а также принятию превентивных мер, исключающих сверхнормативное загрязнение окружающей среды.

По нашему мнению, обеспечение экологической безопасности должно гарантировать отсутствие деградации окружающей среды и уменьшение экологического риска в будущем. Необходимо, чтобы приоритет природоохранного нормирования сместился с человека на природные экосистемы. На основе этого можно предложить следующие общие подходы к разработке экологических нормативов.

1. Экологические нормативы в отличие от санитарно-гигиенических должны иметь региональные особенности, т.е. должны учитывать характеристику природной среды регионов.
2. В качестве объекта исследований рассматривается экосистема (биоценоз).
3. Современное состояние биогеоценоза (за исключением сильно нарушенных систем) принимается в качестве эталонного (фоновое).
4. При установлении нормативов доминантой выступают натурные наблюдения с использованием при необходимости результатов лабораторных экспериментов.

тов; одновременно оценивается состояние не только биотической компоненты, но и целого ряда абиотических характеристик среды.

Ракетно-космическая деятельность (РКД) – один из видов техногенных нагрузок, оказывающих влияние на значительных по площади участках земной поверхности (от десятков метров до сотен квадратных километров) в различных природных зонах. Характер нагрузок неоднороден по составу и различается для территорий, с которых осуществляется запуск ракет-носителей, и районов падения отделяющихся частей ракет-носителей (РП ОЧ РН). Данный вид деятельности требует разработки экологических нормативов допустимой техногенной нагрузки.

В первую очередь необходимо установить следующие экологические нормативы: допустимого механического повреждения почвенного и растительного покрова; предельно допустимых (критических) нагрузок загрязняющих веществ – компонентов ракетных топлив (КРТ) на ландшафты территорий, подверженных РКД (или почвы, растения и т.д.).

Можно выделить следующие экологические последствия физического воздействия РКД: механическое повреждение почвенного и растительного покровов; механическое загрязнение поверхности фрагментами ОЧ РН. Химическое воздействие РКД проявляется в загрязнении экосистем (почв, растительности, приземного слоя атмосферы и т.д.) как компонентами ракетных топлив, так и продуктами их трансформации или сгорания.

Оценка физической деградации почвы в районах падения отделяющихся частей ракет-носителей. При падении первой ступени ракеты-носителя, в результате удара о грунт и наземного взрыва остатков компонентов ракетного топлива, происходит разрушение корпуса ступени и загрязнение территории металлическими фрагментами. Радиус разброса фрагментов ступени составляет около 100 м. На месте падения образуются воронки. Механическая трансформация строения почвенного профиля при падении ОЧ РН или в результате рекультивационных работ в местах падений определяется по степени нарушения строения почвенного профиля (отсутствие или уменьшение мощности гумусового горизонта, степень техногенной турбированности почвенного профиля) или по изменению физических свойств.

Авторами была проведена оценка степени физической деградации на местах падений первой ступени РН «Протон» в РП-25 ОЧ РН (Республика Казахстан). При оценке повреждений почвенного покрова установлено, что основное нарушение отмечается в местах падений двигательных установок. При падении двигательной установки в штатном режиме при ударе образуется воронка диаметром до 10 м. Ее площадь составляет около 40-80 м². В воронке наблюдается уменьшение на 75 % от исходного мощности почвенного профиля (А+В). Поэтому именно на местах падений двигательных установок отмечается максимальная степень физической деградации почвы.

По периметру воронки образуется полоса шириной 0,5-1 м, засыпанная залегающим под гумусовым малоплодородным горизонтом или даже почвообразующей породой. Мощность наноса колеблется от 5 до 20 см. Данная почва может быть охарактеризована как средне- и сильнодеградированная. Площадь таких участков составляет от 39 до 100 м². Наименьшее механическое воздействие наблюдается на местах падений, расположенных на скалистых и плотных породах. При очистке территории от фрагментов ОЧ РН интенсивное воздействие на экосистемы оказывает автомобильный транспорт.

При падении фрагментов ОЧ РН, а также при их ликвидации может происходить уплотнение почв. Плотность горизонтов для фоновой бурой пустынно-степной песчаной почвы составляет 1,4-1,5 кг/дм³, для техногенно-трансформированной – 1,5-1,7 кг/дм³. В целом увеличение плотности на

местах падений носит локальный характер. Общая площадь почв, подвергшихся физической деградации на одном месте падения колеблется от 60 до 3000 м² (в среднем около 140 м²).

Оценка химического воздействия на почвы в районах падения отделяющихся частей ракет-носителей. Среди компонентов ракетных топлив, загрязняющих экосистемы, наиболее опасным является несимметричный диметилгидразин (НДМГ). Особенности состава и химических свойств НДМГ определяют его активное влияние на следующие свойства природных объектов: изменение кислотно-основных свойств; изменение окислительно-восстановительных свойств; изменение содержания соединений азота; появление и миграция в почвенном профиле токсичных веществ (в частности, НДМГ и продуктов его трансформации).

Эколого-геохимические исследования позволили установить формирование точечных локальных аномалий НДМГ в почвах и его отсутствие (в почвах, воде и снеге) вне мест обнаружения обломков ступеней [1-4]. Средние концентрации НДМГ на различных местах падений в первые часы после падений колеблются от 3,5 до 22 мг/кг. Как правило, загрязнение топливом обнаруживается в воронках на местах падения до глубины 20-30 см. Со временем концентрация загрязнителя в почве постепенно уменьшается и за 1-3 года достигает предельно допустимого уровня.

Изучение влияния различных нагрузок НДМГ на почвы проводилось в условиях лабораторных модельных экспериментов. На различные типы почв, находящихся в зоне влияния космодрома «Байконур», оказывалось воздействие различных нагрузок НДМГ от 1 мг/кг до 5 г/кг. Установлено, что для щелочных почв достоверное влияние на pH почвы оказывают нагрузки уже с 10 мг/кг. Внесение НДМГ до 1 г/кг приводит к повышению pH, как правило, не более чем на 0,3-0,5 ед. При максимальной нагрузке в 5 г/кг изменение величины pH достигает 1,2-1,5 ед. На кислых почвах до 100 мг/кг изменение pH статистически не значимо, однако при нагрузке в 1 г/кг увеличивается на 1, а при 5 г/кг – до 2,5 единиц.

Так же как и для pH щелочных почв, достоверное влияние на окислительно-восстановительный потенциал оказывают нагрузки уже с 10 мг/кг, а при увеличении нагрузки потенциал меняется более чем на 50-100 мВ в зависимости от нагрузки. Максимальное снижение потенциала (на 250 и 400 мВ) наблюдается при нагрузке в 1 и 5 г/кг. На кислых почвах при нагрузке до 100 мг/кг изменение окислительно-восстановительного потенциала статистически не значимо, но при нагрузке в 1 г/кг и 5 г/кг так же, как и в щелочных почвах, падение потенциала составляет 250 и 400 мВ.

В почве НДМГ способен накапливаться, оказывая сильное влияние на его свойства. От устойчивости почвы к воздействию НДМГ во многом зависит судьба экосистемы в целом. Если почвы не обладают достаточной буферностью к воздействию НДМГ, то возникает эффект ухудшения условий существования биоты. Под буферностью понимается способность почв обеспечивать минимальный уровень содержания НДМГ в почвенном растворе.

Для определения степени загрязнения почвы НДМГ с атмосферными осадками на местах падений вторых ступеней РН «Протон» был проведен модельный колонный лабораторный эксперимент, целью которого была оценка способности поступления водных растворов НДМГ в нижележащие горизонты почвы с гравитационными водами, а также степень его окисления и закрепления в твердой фазе почв. Для определения количественных характеристик данных процессов на образцах гумусовых горизонтов почв были проведены опыты с водными растворами НДМГ с различной концентрацией загрязнителя (0,1 мг/литр (50 ПДК) и 5 мг/л) и с дозами, эквивалентными максимально возможной суточной и годовой норме осадков.

В результате проведенного модельного лабораторного эксперимента обнаружено, что после фильтрации модельных

атмосферных осадков через почву, концентрация НДМГ в гравитационных водах приближается к ПДК хозяйственно-бытовых вод (0,02 мг/л) только в аллювиальной почве и в подзоле при суточной норме осадков и при концентрации вводимого раствора, равной 5 мг/л. При концентрации вводимого раствора, равной 0,1 мг/л НДМГ, содержание в гравитационных водах будет ниже рыбо-хозяйственного ПДК для вод во всех почвах. При концентрации НДМГ в модельных осадках 0,1 мг/л валовое содержание загрязнителя ниже ОБУВ (0,1 мг/кг) во всех почвах.

Поступление НДМГ в почвы приводит к изменению в них соотношения форм азота. Однако достоверные отличия в содержании нитратов и аммония наблюдаются только при нагрузках 60-600 г/м².

Для оценки остаточных количеств НДМГ при разливах топлива также было выполнено полевое моделирование загрязнения. Полевое моделирование поведения чистого НДМГ в условиях, имитирующих пролив топлива при падении ступени ракеты-носителя, впервые позволило установить, что:

- при нагрузках НДМГ, не превышающих 4 кг/м², через год в почвенном профиле дерново-среднеподзолистой почвы обнаруживается не более 0,02 % от внесенного количества НДМГ, в профилях пустынных почв – 0,1 %; остаточные концентрации НДМГ в исследованных почвах, достигающие от 17,8 мг/кг (в дерново-среднеподзолистой) до 68,6 мг/кг (в серо-бурой пустынной), превышают ОБУВ;
- максимальное содержание НДМГ на протяжении года обнаруживается в наиболее обогащенных органическим веществом верхних 15 см почвы;
- глубина фронтального проникновения НДМГ, определяемого сорбционными свойствами почв, при установленной нагрузке составляет 30-40 см;
- проникновение загрязнителя на глубины более 40 см обусловлено наличием и количеством каналов миграции (трещин, корней растений, ходов червей).

Оценка воздействия на фитоценоз. В ходе полевых работ проводилось изучение нарушений биотического компонента экосистем на местах падения ступеней различной давности. Трансформация естественного растительного покрова в пределах района падения связана с формированием пионерных группировок на нарушенных механически участках при падении первых ступеней ракет-носителей. В дальнейшем происходит восстановление растительного покрова.

Наиболее резко растительность реагирует на импульсное ударно-термическое воздействие при взрыве и разрушении ступеней ракет-носителей, что приводит к полной или частичной гибели фитоценозов в радиусе 50-150 м. Более широкие нарушения растительного покрова могут быть связаны с распространением возникших при взрыве пожаров и выгорании надземной части фитоценозов на значительных площадях. В целом выявленные нарушения носят узко локальный характер и могут быть индизированы по комплексу геоботанических показателей, рассмотренных выше. Растительный покров территории характеризуется фоновым состоянием при отсутствии видимых нарушений флористического состава, пространственной и горизонтальной структуры, а также показателей биологической продуктивности.

Кроме простого механического и пирогенного воздействия фитоценозы могут испытывать также химическое воздействие. Спустя определенный срок, накопление токсикантов может сказаться на приросте и продуктивности отдельных видов растений, а большие их дозы могут вызвать морфологические изменения и трансформацию структуры фитоценозов.

В связи с этим были проведены полевые вегетационные опыты. В результате проведенных экспериментальных исследований выявлено, что загрязнение почвы при нагрузке 0,16; 1,6; 16,0 и 160 грамм НДМГ на 1 м² почвы на разных стадиях

вегетации растений не оказало влияния на рост и развитие растений независимо от величины техногенной нагрузки.

Анализ содержания НДМГ в растениях, выращенных на загрязненных площадках, выявил особенности видового накопления загрязнителя. Так содержание НДМГ в люцерне не меняется в течение 4 месяцев вегетации и определяется различиями в задаваемой первоначальной нагрузке. Тимофеевка в течение вегетации накапливает НДМГ. Максимальные концентрации обнаружены при нагрузке 160 г/м² и составили 3 и 3,66 мг/кг для люцерны и 3,32 и 4,5 мг/кг для тимopheевки (через 1 и 4 месяца, соответственно). При малых нагрузках межвидовые различия несущественны.

Аэрогенное загрязнение растений при тех же нагрузках приводит к резкому увеличению содержания НДМГ. Видовое различие в накоплении загрязнителя наблюдается в первые три дня до 46,5 и 35,1 мг/кг для тимopheевки и люцерны, соответственно. Через 10 дней концентрация в зеленой массе снижается вдвое и через 2 месяца межвидовые различия в концентрации становятся незначительными.

Данные, полученные в результате полевых и лабораторных исследований, позволили приступить к количественной оценке уровня допустимого воздействия через определение и картографирование величин критических нагрузок. Под критической нагрузкой понимается максимальное количество загрязняющего вещества, поступление которого не сопровождается необратимыми изменениями в биогеохимической структуре, биоразнообразии и продуктивности экосистем в течение длительного времени.

Входные параметры модели рассчитываются на основании данных о почвенных, геоботанических, геологических, климатических, гидрологических, гидрохимических и других условиях, а также данных о поступлении загрязнителей с неспецифическими техногенными потоками при существующем уровне загрязнения рассматриваемых природных наземных и водных экосистем.

Ведущую роль в балансовых моделях расчета критических нагрузок играют лабораторные и натурные эксперименты по изучению процессов трансформации ракетного топлива и его воздействия на живые организмы. Предлагаемый нами алгоритм для расчета критических нагрузок несимметричного диметилгидразина (НДМГ) на наземные экосистемы представляет собой следующее уравнение:

$CL(НДМГ) = НДМГ_{solid} + НДМГ_{ox} + НДМГ_{eluat} + НДМГ_{biol}$, где
 $НДМГ_{solid}$ – допустимое поглощение прочно связанных форм в составе твердой фазы почв, не вызывающее нарушения функционирования экосистем (критерием служит отсутствие структурно-функциональных изменений в живых организмах или накопление НДМГ до уровня ПДК, установленной для сельскохозяйственной продукции); $НДМГ_{ox}$ – количество НДМГ, окисляемое кислородом и восстановленными формами химических элементов, $НДМГ_{biol}$ – биогенная иммобилизация; $НДМГ_{eluat}$ – допустимое вымывание НДМГ из наземных экосистем без возможного загрязнения почвенно-грунтовых и поверхностных вод. Критическая нагрузка $CL(НДМГ)$ выражается в кг/га/год, г/м²/год.

Таблица

Расчет вероятных выпадений и концентраций НДМГ в средообразующих компонентах экосистем в районах падений вторых ступеней

Мощность слоя атмосферы или почвы	Площадь выпадения		Норматив (ПДК, ОБУВ, КН)
	3 км x 6 км	6 км x 9 км	
Расчетная концентрация НДМГ в толще атмосферного воздуха мг/м ³			
25 км	0,00000071	0,00000024	0,001

100 м	0,0002	0,0001	0,001
Расчетная концентрация в почве мг/кг в толще слоя			
0-5 см	0,0004	0,000098	0,1
0-20 см	0,0001	0,000033	0,1
Расчетные выпадения НДМГ на поверхность почвы, мг/м ²			
	0,02	0,01	70-90

Величины рассчитанных критических нагрузок загрязняющих веществ на экосистему сравниваются с реальными или смоделированными величинами их выпадений. Это позволяет рассчитать, насколько критические нагрузки превышены или нет для определенной территории. Рассчитанные величины превышений могут быть использованы в эколого-экономических моделях для выбора различных сценариев оптимизации осуществления РКД.

На основании проведенных исследований были выполнены расчеты допустимых нагрузок для РП ОЧРН вторых ступеней. Полученные результаты показали, что допустимые нагрузки НДМГ для экосистем Западной Сибири в зависимости от их типа колеблются от 73 до 1509 мг/м², а для Северо-Восточного Алтая находятся в диапазоне 90-2318 мг/м².

Работа выполнена при финансовой поддержке Федерального космического агентства и Федерального агентства по науке и инновациям, госконтракт 02.740.11.0337.

Библиографический список

1. Ландшафтно-геохимический анализ районов падений первых ступеней космических ракет / Н.С. Касимов, А.П. Ворожейкин, Т.В. Королева, Ю.В. Проскуряков // Вестник Московского университета, серия 5, география. – 1994. – № 1.
2. Поведение ракетного топлива в почвах, водах и растениях / Н.С. Касимов, В.П. Гребенюк, Т.В. Королева, Ю.В. Проскуряков // Почвоведение. – 1994. – № 9.
3. Геохимическое воздействие ракетно-космической техники на окружающую среду / А.П. Ворожейкин, Н.С. Касимов, Т.В. Королева, Ю.В. Проскуряков // Геохимия ландшафтов и география почв. – М.: «Ойкумена», 2002.
4. Факторы миграции и концентрации несимметричного диметилгидразина в ландшафтах / А.П. Ворожейкин, Н.С. Касимов, Т.В. Королева, Ю.В. Проскуряков // Геохимические барьеры в зоне гипергенеза. – М.: Изд-во МГУ, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 502.5/6:504.5:665.6/7

*И.А. Кузнецова, с.н.с., канд. биол. наук, Институт экологии растений и животных УрО РАН, г. Екатеринбург,
E-mail: kuznetsova@ipae.uran.ru.*

ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА СОСТОЯНИЯ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ НА ТЕРРИТОРИИ РАЙОНА ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ-НОСИТЕЛЕЙ «СОЮЗ» НА ТЕРРИТОРИИ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В результате работ, проведенных на территории РП-401 в период с 2006 по 2010 гг. определено фоновое содержание нефтепродуктов в атмосферных осадках (суммарном снежном покрове), водах водных объектов и почвах. Разработана схема комплексного экологического экспресс-мониторинга, включающая контроль фонового содержания нефтепродуктов в основных депонирующих средах (почвах, воде водных объектов и снежном покрове), а также состояния биоиндикаторов (мохово-лишайникового покрова и водных беспозвоночных – личинки ручейников).

Ключевые слова: экологический мониторинг, загрязнение, нефтепродукты, снежный покров, вода водных объектов, почва, биоиндикаторы.

Район падения (РП-401) располагается на границе Свердловской области и Пермского края, включая водораздельный Уральский хребет и предгорные гряды на востоке и западе.

В качестве контрольных точек наблюдений на территории района падения выбраны наибольшие высоты (хр. Кваркуш, Казанский Камень, Сенные Горы, Ольвинский Камень, хр. Сосьвинский и Еловая Грива) и максимальные понижения. Контрольные наблюдения проведены в условно ненарушенных территориях Северного Урала: хребты Главный уральский хребет, Молебный Камень, Мань-Пупы-Нёр, горы Хо-

Однако расчеты ожидаемых выпадений по различным сценариям дали результаты не выше 0,01-0,02 мг/м². Это ниже минимально возможных критических нагрузок в 3500-9000 раз (табл.).

Таким образом, выполненные исследования по оценке воздействия ракетно-космической деятельности на экосистемы РП ОЧРН показали, что при существующем уровне нагрузки физическая и химическая деградация наблюдается только на местах падений первых ступеней и в среднем не превышает 140 м². Достоверных изменений в состоянии экосистем в районах падений вторых ступеней не выявлено, что обусловлено их высокой экологической емкостью. Предложенный подход позволит провести экологическое нормирование воздействия ракетно-космической деятельности, как на местах пусков ракет-носителей, так и в районах падения первых и вторых ступеней ракет.

латчахль и Ауспи-Гумп (на севере от РП) и горы Конжаковский и Серебрянский Камни (на юге). Проведен анализ загрязнения суммарного снежного покрова, почвы, воды водных объектов, а также исследованы индикаторные виды (мхи и лишайники, водные беспозвоночные, виды млекопитающих).

Атмосферное загрязнение. Результаты химического анализа проб снежного покрова РП и прилегающих территорий свидетельствуют о низкой степени загрязнения его нефтепродуктами в целом по всей территории (табл. 1). ПДК нефтепродуктов в воде водных объектов Сан ПиН составляет 1 мг/дм³

Таблица 1
Содержание нефтепродуктов в снежном покрове на территории РП-401 и контрольной территории Северного Урала (2006-2010 годы), мг/дм³

Место отбора проб	2007	2008	2009	2010
Район падения				
Хребет Кваркуш			0,06	
гора Казанский Камень	0,05			
Река Вагран	0,05			
Хребет Сосвинский Камень			0,07	
Хребет Еловая грива	0,75		0,07	
Гора Сенной Камень (склон)				0,08
Гора Ольвинский Камень	0,09	0,14	0,06	0,05
Гора Сенной Камень		0,299	0,05	
Гора Буртым	0,93	0,19		
Контроль				
Река Ауспия	0,05			
Река Лозьва	0,05			
Гора Ауспи-Тумп (склон)	0,09			
Гора Ауспи-Тумп	0,08			

Почвы. Для анализа содержания нефтепродуктов использовался поверхностный почвенный горизонт: 0-5 см. Полученные результаты не превышают ОДК и могут расцениваться как естественные фоновые концентрации углеводородов естественного происхождения. Они позволяют принять за среднее фоновое содержание нефтепродуктов для этих почв значения в пределах от 50 до 450 мг/кг. ОДК нефтепродуктов в почвах Северного Урала составляет 2000 мг/кг (табл. 2).

Таблица 2
Фоновое содержание нефтепродуктов в почвах на территории РП-401 и на прилегающих территориях Северного Урала, 2006-2010 гг., мг/кг

Место отбора проб	2006	2009	2010
Район падения			
Хребет Кваркуш	289		145
Река Улс			121
Хребет Сосвинский			138
Хребет Еловая Грива			145
Гора Казанский Камень	310		
Гора Ольвинский Камень	434		
Река Ольва			149
Гора Сенной Камень			95
Контроль			
Гора Конжаковский Камень	143		
Гора Серебрянский Камень			133
Озеро Валенторское	211		
Хребет Молебный Камень		179	
Хребет Мань-Пупы-Нер		61	

Мохово-лишайниковый покров. Исследован мохово-лишайниковый покров на содержание радионуклидов. Определено фоновое содержание нефтепродуктов в напочвенном моховом покрове (точка отбора – Серебрянский Камень). Полученные значения (1181 ± 248 мг/кг – в зеленом мхе и 541 ± 114 мг/кг – в отмерших нижних слоях мохового покрова) в дальнейшем, при осуществлении пусков РН и приема фрагментов ОЧ на территории РП, могут быть использованы в качестве фоновых (табл. 3).

Таблица 3

Фоновое содержание радионуклидов в мохово-лишайниковом напочвенном покрове восточного склона хр. Кваркуш, Бк/кг сухой массы

Место отбора пробы	Представители	⁹⁰ Sr	¹³⁷ Cs
Горная тайга	Hylocomium splendens	80±20	260±50
	Dicranum fuscenscens	60±20	160±30
Горная тундра	Hylocomium splendens	100±30	190±60
	Dicranum fuscenscens	60±10	350±60

Вода водных объектов. Результаты химического анализа отобранных проб воды показали, что практически во всех исследуемых водотоках содержание нефтепродуктов не превышает ПДК для рыбохозяйственных водоемов: 0,05 мг/л (табл. 4). ПДК для объектов, имеющих рыбохозяйственное значение, составляет по ОСТ 38. 01378-85 – 0,05 мг/ дм³, по нормам СанПиН 2.1.7.1287-03 – 1 мг/ дм³.

Таблица 4

Содержание нефтепродуктов в воде водных объектов на территории РП-401 и на прилегающих территориях Северного Урала, мг/дм³, 2006-2010 гг.

Место отбора проб	2006	2009	2010
Район падения			
Река Жиголан 1		0,05	
Река Жиголан 2		0,05	0,05
Река Улс (среднее течение)		0,05	0,02
Река Вагран			0,02
Река Ольва			0,03
Ручей на Сенном камне		0,05	0,05
Река Улс (верховья)		0,08	
Озеро Валенторское	0,06		
Озеро Б. Княсьпинское	0,07		0,04
Контроль			
Река Колонга			0,06
Река Каква			0,02
Река Турья			0,02
Река Серебрянка			0,02
Река Йов			0,05

Пресноводные беспозвоночные (макрозообентос). Исследования 2009-2010 гг. показали присутствие в водоемах РП-401 и прилегающих территорий личинок ручейников, веснянок, поденок, вислокрылок, пиявок. Однако массовыми и постоянными группами донного населения текущих вод Северного Урала оказались лишь личинки ручейников рода Stenophylax. Дальнейшие наблюдения, таким образом, имеет смысл ограничить реками Улс и Ольва на территории РП и Каква и Княсьпинский Исток – на контрольной.

Мелкие млекопитающие. Состав и динамика численности населения мелких млекопитающих горных территорий на хр. Кваркуш исследовались, начиная с 2007 года, по стандартной методике. На исследуемой территории присутствуют три вида: лесные полевки, серая пашенная полевка (мышовка) и бурозубка. Население мелких млекопитающих на данной территории немногочисленно (что обычно для горных территорий Северного Урала) и подвержено значительной динамике численности. Это делает их непригодными для использования в качестве индикаторных видов для оценки состояния природной среды РП-401.

Экологическое сопровождение приема ОЧ РН «Союз» на территории РП-401. При пусках ракет-носителей на территории района падения, прежде всего, осуществлялся визуальный контроль состояния природных комплексов (выявление аномальных проявлений почвенно-растительного покрова, пожаров). Каких-либо изменений в связи с падением фрагментов ОЧ РН при всех четырех пусках не отмечено. Отдельные фрагменты ОЧ РН обнаружены вблизи к расчетному центру района падения: в границах территории Сенные горы, Ольвинский Камень, верховья р. Улс (координаты – N 59° 57', E 59° 12'; N 59° 51', E 59° 12' и N 59° 59', E 59° 58').

При анализе загрязнения снежного покрова при пусках 2006-2007 гг. определено, что уровень содержания нефтепродуктов во всех пробах (до и после пусков) не превышает ПДК, а обнаруженные некоторые различия в уровне содержания нефтепродуктов в пробах снега до и после падения ОЧ РН незначительны, что позволяет говорить об отсутствии загрязнения нефтепродуктами снежного покрова (табл. 5). ПДК нефтепродуктов в воде водных объектов Сан ПиН составляет 1 мг/дм³.

Таблица 5

Результаты анализа проб снега на загрязнение нефтепродуктами на территории района падения и прилегающих территориях (до и после пусков), мг/дм³

Место отбора проб	2006		2006		2007	
	до	после	до	после	до	после
Район падения						
Гора Кваркуш			0,10		0,03	
Гора Кваркуш (склон)					0,08	
Гора Казанский Камень	0,26		0,22		0,11	0,02
Гора Ольвинский Камень	0,57	0,74	0,17		0,02	0,02
Гора Ольвинский Камень (склон)					0,21	0,01
Гора Сенной Камень						0,02
Гора Сенной Камень (склон)						0,03
Река Пожва						0,02
Граница Европа-Азия			0,11	0,16		
Река Вагран			0,17	0,26		
Река Сурья			0,09	0,14		
Хребет Еловая грива			0,10	0,18		
Озеро Б. Княспинское	0,51	0,56	0,13		0,02	0,12
Озеро Валенторское	0,82	0,84	0,12		0,02	0,12
Гора Буртым					0,11	0,04
Контроль						
Река Колонга			0,11	0,17		
Озеро Березовое					0,13	
Гора Конжаковский Камень	0,56	0,57	0,07		0,04	
Главный Уральский Хребет					0,03	

Концентрации нефтепродуктов (2009, сентябрь) в почвах района падения и прилегающих территорий колебались в пределах 50-207 мг/кг (табл. 6), что значительно ниже ОДК для почв Северного Урала. Сравнительный анализ содержания

Работа выполнена по Программе ориентированных фундаментальных исследований УрО РАН, проект № 10-4-02 КА.

Библиографический список

1. Комплексный экологический мониторинг состояния природной среды особо охраняемых природных территорий Свердловской области /отв. ред. И.А. Кузнецова. – Екатеринбург: «Уральский следопыт», 2008.

нефтепродуктов в почвах Казанского и Ольвинского Камня до и после падения ОЧ РН не выявил изменения концентрации нефти, иными словами, загрязнения почв нефтепродуктами в результате падения ОЧ РН не обнаружено. Полученные данные о содержании нефтепродуктов в почвах можно рассматривать как естественное фоновое содержание углеводородов для почв данной территории, имеющее, вероятно, биогенное происхождение. ОДК нефтепродуктов в почвах Северного Урала составляет 2000 мг/кг.

Таблица 6

Загрязнение почвы нефтепродуктами на территории района падения, 2009 г., мг/кг

Место отбора проб	До пуска	После пуска
Гора Кваркуш	50	
Гора Казанский Камень	196	207
Гора Ольвинский Камень	138	141
Гора Сенной Камень		162
Гора Сенной Камень (склон)	77	
Река Улс (среднее течение)	88	

Анализ содержания нефтепродуктов в воде водных объектов также не показал их увеличения после падения ОЧ РН. Послепусковые концентрации нефти практически не отличаются от допусковых, при этом они соответствуют уровню содержания нефтепродуктов в контрольных реках и ручьях. Все полученные значения не превышают ПДК по нормам СанПиН и близки к ПДК для рыбохозяйственных объектов (табл. 7). ПДК для объектов, имеющих рыбохозяйственное значение, составляет 0,05 мг/ дм³ (ОСТ 38. 01378-85), по нормам СанПиН 2.1.7.1287-03 – 1 мг/ дм³.

Таблица 7

Результаты анализа проб воды водных объектов на загрязнение нефтепродуктами на территории района падения, 2009 г., мг/дм³

Место отбора проб	До пуска	После пуска
Река Улс (среднее течение)	0,05	0,05
Река Улс (верховья)	0,08	
Река Жиголан 1	0,05	0,06
Река Жиголан 2	0,05	0,04
Ручей на Сенном Камне (склон)	0,05	
Озеро Б. Княспинское		0,02
Озеро Валенторское		0,04

Заключение. В результате работ, проведенных в районе падения отделяющихся частей ракет-носителей «Союз» на территории Северного Урала в период с 2006 по 2010 год, определено содержание нефтепродуктов в снежном покрове, воде водных объектов, почвах и мхах, получены сведения о состоянии природной среды при эксплуатации территории в ракетно-космической деятельности (прием фрагментов ОЧ РН). Содержание нефтепродуктов в различных депонирующих средах не позволило выявить негативное воздействие на состояние природной среды района падения.

Разработана схема комплексного экологического экспресс-мониторинга, включающая контроль фонового содержания нефтепродуктов в почвах, воде водных объектов, моховом и снежном покрове, а также контроль состояния биоиндикаторов (мохово-лишайниковый покров и водные беспозвоночные – личинки ручейников). Полученные результаты исследований свидетельствуют об отсутствии негативных последствий ракетно-космической деятельности для территории Северного Урала.

2. Пиковский, Ю.И. Проблема диагностики и нормирования загрязнения почв нефтью и нефтепродуктами / Ю.И. Пиковский, А.Н. Геннадиев, С.С. Чернянский, Г.Н. Сахаров // Почвоведение. – 2003. – № 9.
3. Кузнецова, И.А. Население мелких млекопитающих Северного Урала (на примере горного массива Молебный камень) / И.А. Кузнецова, М.А. Фоминых, Т.П. Коурова // Современные проблемы зоо- и филогеографии млекопитающих. Матер. конф. – М.: Товарищество научных изданий КМК, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 57.044+ 574.24+ 615.916+ 615.917

Н.А. Мешков, в.н.с., д-р. мед. наук, профессор, НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А. Н. Сысина РАМН, г. Москва, E-mail: professor121@rambler.ru; **Е.А. Вальцева**, с.н.с., канд. биол. наук, НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, г. Москва, E-mail: professor121@rambler.ru

ЭПИДЕМИОЛОГО-ГИГИЕНИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ

Состояние здоровья населения, проживающего вблизи районов падения отделяющихся частей ракет-носителей, продолжает вызывать интерес ученых и общественности. В пробах почвы, растительности, поверхностных и подземных вод на этих территориях выявлено присутствие в них техногенных химических веществ. Компоненты ракетных топлив за пределами районов падения не обнаружены. Изменения в состоянии здоровья населения свидетельствуют о влиянии факторов, характерных для региона проживания.

Ключевые слова: район падения отделяющихся частей ракет-носителей, пищевые продукты, вода, почва, химические элементы, несимметричный диметилгидразин, канцерогенный риск, неканцерогенный риск, патологическая пораженность.

Проблема влияния компонентов ракетных топлив на состояние здоровья представляет научный и практический интерес. Наибольшее внимание привлекает воздействие несимметричного диметилгидразина (НДМГ) на окружающую среду и здоровье населения.

В процессе падения на землю происходит разрушение отделяющихся частей (ОЧ) ракет-носителей (РН), которые, попадая на землю, образуют зону падения отработавших блоков, получившую название района падения (РП). При разрушении конструкций ОЧРН происходит выброс остатков НДМГ и загрязнение объектов окружающей среды на территории РП. В Республике Алтай (РА) выделено 3 РП для вторых ступеней РН «Протон» – РП № 310, 326 и 327.

На юго-западе Алтайского края расположены четыре РП (№ 306, 307, 309 и 310) общей площадью около 1500 км², из них только РП № 310 используется для приземления ОЧРН «Протон», одним из компонентов топлива которой является НДМГ. Район падения № 310 расположен в основном на территории Чарышского района Алтайского края и лишь частично на территории Усть-Канского р-на (РА). РП № 326 занимает часть территории Улаганского района (РА), а в Республике Хакасия – Таштыпского района. В Архангельской области расположено 6 районов падения ОЧРН, из числа которых только территории РП «Мосеево» и «Койда» используются для приземления ОЧРН с остатками НДМГ.

Исследования влияния последствий ракетно-космической деятельности (РКД) на окружающую среду на территории РП ОЧРН и состояние здоровья населения, проживающего вблизи их границ, проводятся в этих субъектах Российской Федерации на протяжении многих лет. Наличие НДМГ в объектах окружающей среды (за исключением атмосферного воздуха) подтверждается специалистами МГУ (Москва), ИВЭП СО РАН (г. Барнаул) [1] и АГТУ (г. Архангельск) только в местах приземления ОЧРН. За пределами РП присутствие НДМГ в окружающей среде не обнаружено.

Несмотря на это периодически появляются работы, доказывающие влияние НДМГ на состояние здоровья населения, проживающего вблизи РП ОЧРН. Доказательства якобы имеющих негативных последствий основываются только на данных медицинского обследования без учета состояния окружающей среды или же на результатах моделирования переноса НДМГ на значительные расстояния [2-7]. В связи с этим целью данного исследования послужило выявление возмож-

ных последствий для здоровья населения приземления ОЧ РН в РП № 326.

Объект исследования – население, проживающее вблизи РП №326, расположенного на территории республик Алтай (Улаганский р-н) и Хакасия (Таштыпский р-н). Предмет исследования – состояние окружающей среды и здоровья населения.

Объем и методы исследования. Обследование территорий вблизи РП ОЧРН, оценку состояния объектов окружающей среды и риска для здоровья населения проводилось в соответствии с методическими рекомендациями [8-10]. Гигиеническая оценка состояния окружающей среды на территории вблизи западной границы РП № 326 выполнена на основании результатов исследований содержания химических элементов и НДМГ в объектах окружающей среды (почва, вода и пищевые продукты). Состояние здоровья населения изучали по результатам комплексного медицинского обследования бригадами врачей на базе сельских участковых больниц.

В РА были обследованы жители сел Балыкча, Коо, Беле, Язула (Улаганский район, вблизи западной границы РП № 326) и жители с. Яйлю (контрольная когорта, Турочакский район). В РХ были обследованы жители 6 сел, в том числе 4 села в Таштыпском районе вблизи северной границы РП № 326 (Матур, Большая Сея, Малая Сея, Верхняя Сея). Контрольная когорта – жители с. Малые Арбаты (Таштыпский район) и с. Кызлас (Аскизский район).

Рассчитывались показатели патологической пораженности населения (частота выявленных заболеваний на 1000 обследованного населения) с ошибкой репрезентативности ($\pm m$). Полученные данные были сгруппированы по классам болезней в соответствии с МКБ-10. Для устранения влияния пола и возраста рассчитывали стандартизованные показатели. Статистическую значимость различий между показателями оценивали с помощью t-теста (Стьюдента) и F-теста (Фишера), а достоверность относительного риска – с помощью критерия χ^2 .

Результаты исследования. На прилегающей к РП ОЧРН территории были отобраны пробы почвы, растительности, поверхностных и подземных вод. Их анализ не выявил в них КРТ, в т.ч. НДМГ и продукты его разложения. Выявлены существенные различия в загрязнении почвы на обследованных территориях. На территории РА, в отличие от РХ, обнаружены мышьяк, ртуть и кадмий.

В поверхностных водах Улаганского района повышено содержание никеля, хрома и свинца. В пробах воды из центрального водопровода сел Матур и Кызлас повышено содержание магния и кальция. Превышений ПДК химических элементов не выявлено.

При исследовании проб пищевых продуктов в РА выявлено значительное превышение нормативных величин кадмия – в баранине 9,5 ПДК, в говядине – 5,6 ПДК, в козлятине – 8 ПДК и в колбасе местного производства – 18,6 ПДК, в последней выявлено также 4,8 ПДК свинца. В молоке содержание кадмия достигает 2,3 ПДК.

Основные показатели комплексной оценки химического загрязнения почвы и поверхностных вод, а также результаты оценки неканцерогенного и канцерогенного рисков представлены в таблице.

Таблица
Комплексные показатели химического загрязнения окружающей среды и оценка риска для здоровья населения

Территории	Почва, Zc	Вода, K _{воды}	ТНП общий		CR _{sum}	
			взрослые	дети	взрослые	дети
Республика Алтай						
Балыкча	12,9	7,7	15,1	20,3	2,1×10 ⁻²	5,3×10 ⁻³
Яйлю	5,7	11,7	26,0	29,7	3,2×10 ⁻²	7,6×10 ⁻³
Республика Хакасия						
Матур	4,1	0,1	1,8	6,4	1,6×10 ⁻³	1,2×10 ⁻³
Кызлас	3,7	0,2	1,2	4,2	1,6×10 ⁻³	1,2×10 ⁻³

Показатели Zc на западной и северной границах РП № 326 соответствуют допустимому уровню. Отмечены высокие показатели K_{воды} в обследованных селах Республики Алтай. Суммарные индексы опасности в этих селах значительно выше, чем в селах Республики Хакасия. Суммарные канцерогенные риски у взрослых, проживающих вблизи западной границы РП № 326, на порядок выше, чем у аналогичного по возрасту населения, проживающего вблизи северной границы этого РП. Суммарные канцерогенные риски у детей одного порядка, но в обследованных селах Республики Алтай они в 4-6 раз выше.

В Архангельской наиболее загрязненным высокотоксичными компонентами ракетного топлива (НДМГ и НДМА) является РП «Койда», расположенный на территории Мезенского района. Вместе с тем НДМГ и НДМА на территории этого РП не обнаруживались в объектах окружающей среды уже на удалении 100 м от места падения отделившейся части ракеты-носителя и тем более за пределами РП ОЧРН [1, 11-12]. Сравнительный анализ показал, что вклад ракетно-космической деятельности в загрязнение окружающей среды на территории Архангельской области несопоставимо мал и составляет по газообразным выбросам всего лишь 0,1%.

Обследование жителей сел, расположенных вблизи западной границы РП № 326, выявило высокую, по сравнению с контролем, пораженность болезнями органов пищеварения (БОП) – $t=5,39$ ($p=0,001$), костно-мышечной системы ($t=3,06$; $p=0,01$), травм и отравлений ($t=3,27$; $p=0,01$). Повышенный уровень пораженности БОП – $t=2,09$ ($p=0,05$), а также кожи ($t=3,76$; $p=0,01$), выявлен и у жителей сел, расположенных вблизи северной границы этого РП. Сравнительный анализ показал, что в РА уровень БОП выше, чем в контроле: как у мужчин ($t=16,64$; $p=0,001$), так и у женщин ($t=11,48$; $p=0,001$). Кроме того, у мужчин выявлены высокие уровни болезней нервной ($t=4,08$; $p=0,001$) и сердечно-сосудистой систем ($t=4,79$; $p=0,001$), а также травм и отравлений ($t=4,34$; $p=0,001$).

Среди обследованных жителей РХ, проживающих вблизи северной границы РП № 326, пораженность БОП ($t=2,36$; $p=0,02$) и болезней органов кровообращения ($t=5,15$; $p=0,001$) повышена только у женщин.

У обследованного населения РА во всех трех возрастных группах (до 18 лет, 18-59 лет, 60 лет и старше) повышены уровни болезней нервной системы ($t=4,71$, $p=0,02$; $t=3,6$, $p=0,02$; $t=3,56$, $p=0,05$) и органов пищеварения, соответственно, $t=9,21$; $t=20,26$ и $t=6,88$ ($p=0,001$). Высокий уровень пораженности болезнями органов кровообращения отмечен в возрасте 18-59 ($t=6,66$; $p=0,001$) и старше 60 лет ($t=6,58$; $p=0,001$), а в среднем возрасте – травм и отравлений ($t=4,4$; $p=0,001$).

В РХ высокая заболеваемость БОП выявлена только у младшей и самой старшей возрастных групп, соответственно, $t=6,88$ и $t=7,56$ ($p=0,001$). У них отмечен также высокий уровень эндокринной патологии – $t=6,91$ и $t=14,72$ ($p=0,001$).

Вместе в основной когорте РА достоверно повышен только уровень БОП – $OP=1,91$ ($\chi^2=6,32$; $p=0,05$), высокий уровень этой патологии выявлен как у мужчин ($OP=10,52$; $\chi^2=4,82$; $p=0,05$), так и у женщин ($OP=4,45$; $\chi^2=7,84$; $p=0,01$), причем превышение наблюдается только в возрасте 18-59 лет ($OP=4,19$; $\chi^2=4,7$; $p=0,05$).

В Республике Хакасия в основной когорте уровень патологии эндокринной системы достоверно выше, чем в контроле, лишь в возрастной группе 60 лет и старше ($OP=5,0$; $\chi^2=5,36$; $p=0,05$), а различия в уровнях БОП, близкие к достоверным, выявлены только у лиц до 18 лет ($OP=2,14$; $\chi^2=2,94$; $p=0,1$).

Анализ заболеваемости населения Мезенского района, на территории которого расположен РП «Койда», выявил высокий риск инфекционной патологии ($OP=1,5$; $\chi^2=298,4$; $p=0,0001$). Риск заболеваемости новообразованиями в этом районе значительно ниже областного ($OP=0,5$; $\chi^2=3,9$; $p=0,05$), но повышен риск распространенности этой патологии ($OP=1,6$; $\chi^2=7,7$; $p=0,01$).

У населения Плесского района, территория которого удалена от РП «Койда», выявлен высокий риск болезней системы кровообращения и органов пищеварения – соответственно $OP=1,4$ и $OP=1,6$ ($p=0,0001$). Повышен в районе и риск распространенности болезней крови ($OP=1,6$; $\chi^2=88,1$; $p=0,0001$). Выше приемлемого риск распространенности болезней кожи ($OP=1,3$; $\chi^2=113,1$; $p=0,0001$).

В отличие от Мезенского и Плесского районов в г. Мирный, расположенного вблизи космодрома «Плесецк», выявлены высокие риски заболеваемости и распространенности новообразований, соответственно, OP равен 2,1 ($\chi^2=29,6$; $p=0,0001$) и 1,7 ($\chi^2=23,9$; $p=0,0001$). Повышен риск распространенности болезней крови и эндокринной системы – $OP=1,4$ ($\chi^2=24,3$; $p=0,0001$) и $OP=1,3$; ($\chi^2=9,8$; $p=0,01$). Отмечен высокий риск болезней нервной системы и системы кровообращения – $OP=2,0$ ($\chi^2=97,3$; $p=0,0001$) и $OP=1,9$ ($\chi^2=168,4$; $p=0,0001$). Характерен также для г. Мирный высокий риск болезней кожи и костно-мышечной системы – $OP=1,4$ ($\chi^2=71,8$; $p=0,0001$) и $OP=1,6$ ($\chi^2=198,3$; $p=0,0001$).

Обсуждение результатов исследования. Комплексное обследование состояния окружающей среды и здоровья населения на территории вблизи РП ОЧРН выявило отсутствие в почве, воде и сельхозпродукции местного производства НДМГ и продуктов его разложения. Повышенный в 2,3 раза по сравнению с контролем суммарный показатель загрязнения почвы Zc вблизи западной границы РП обусловлен высоким содержанием мышьяка, цинка, ртути и кадмия, соответственно, в 1,4; 1,5; 12,6 и 5,1 раза, что превышает аналогичные показатели в контроле. Состав загрязнителей почвы в Республике Алтай вблизи западной границы РП отличается присутствием мышьяка, ртути, кадмия и повышенной более чем в 3 раза величиной суммарного показателя загрязнения почвы.

Загрязненность воды в Улаганском районе РА значительно выше, чем в РХ. Основные продукты питания населения РА (мясо и молоко) характеризуются высоким содержанием кадмия, что повышает риск развития многих заболеваний.

Суммарный индекс опасности у взрослых и детей, проживающих вблизи западной границы РП №326, соответственно, в 8,4 и 3,2 выше аналогичных показателей у населения РХ,

проживающего вблизи северной границы этого РП. Анализ коэффициентов опасности у первых показал, что наибольшему риску воздействия как у населения из основной, так и контрольной когорты подвергается желудочно-кишечный тракт и печень: НQ достигает, соответственно, 4,4 и 7,3. У населения РХ эти величины на порядок ниже. Суммарные канцерогенные риски на обеих территориях соответствуют высокому уровню, причем для взрослых и детей в РА они, соответственно, в 13,1 и 4,4 раза выше.

Заболееваемость органов пищеварительной системы у жителей РА, проживающих вблизи РП, существенно выше, чем в контроле (причем и у мужчин и у женщин, но только в возрасте 18-59 лет). В то же время у населения РХ, проживающего вблизи северной границы РП, таких различий не выявлено. По-видимому, повышенный уровень патологии БОП в РА обусловлен региональными особенностями, что подтверждается данными о высоком уровне заболеваемости вирусным гепатитом В. Особенно это выражено у лиц в возрасте от 15 до 40 лет, на долю которых приходится 55,5% общего числа больных этим заболеванием. Среди сельских районов Республики Алтай наиболее высоким уровнем этой патологии отличается Улаганский район [10].

Выявлена высокая распространенность новообразований в Мезенском районе Архангельской области, а также в г. Мирный.

В связи с этим возникла необходимость в унификации методических подходов при обследовании населения, проживающего вблизи РП ОЧРН, и оценке влияния последствий РКД и факторов среды обитания на состояние здоровья. С этой целью были разработаны и утверждены на заседании Проблемной комиссии «Научные основы комплексной оценки риска воздействия факторов окружающей среды на здоровье человека» Научного совета по экологии человека и гигиены окружающей среды РАМН и МЗ СР РФ и Бюро Экспертного совета Центрального органа по аккредитации органов по оценке риска для здоровья населения Роспотребнадзора методические рекомендации «Идентификация факторов риска в регионах расположения районов падения отделяющихся час-

тей ракет-носителей и оценка состояния здоровья населения, проживающего вблизи зон влияния ракетно-космической деятельности» [8]. В перспективе планируется разработка целого ряда методических рекомендаций, которые позволят повысить объективность получаемых результатов и обеспечат возможность их сопоставления и воспроизведения.

Выводы:

1. За пределами района падения отделяющихся частей ракет-носителей НДМГ и продукты его разложения в почве, воде и растительности не обнаружены. Уровни загрязнения почвы и воды вблизи западной границы РП ОЧРН значительно выше, чем вблизи северной – суммарные показатели загрязнения почвы и Кводы в Улаганском районе РА, соответственно, в 3 и 77 раз превышают аналогичные величины в Таштыпском районе РХ.

2. Содержание кадмия в основных продуктах питания населения РА достигает 9,5 ПДК в мясе и 2,3 ПДК в молоке. Это повышает риск развития заболеваний.

3. Суммарный риск неканцерогенных эффектов у обследованного взрослого и детского населения РА, соответственно, в 8,4 и 3,2 превышает аналогичные показатели у населения РХ, при этом риску воздействия у первых подвергается желудочно-кишечный тракт (НQ=4,4) и печень (НQ=7,3). Суммарные канцерогенные риски для проживающих вблизи западной границы РП, соответственно, в 13,1 и 4,4 раза превышают аналогичные величины для населения РХ.

4. Высокий уровень пораженности болезнями органов пищеварения в РА выявлен у лиц обоего пола только в возрасте 18-59 лет. В РХ достоверно высокий уровень патологии эндокринной системы отмечен только в возрастной группе 60 лет и старше, уровень БОП незначительно повышен только у лиц до 18 лет. Выявленные особенности свидетельствуют о влиянии на состояние здоровья факторов, характерных для региона проживания.

5. В Мезенском районе Архангельской области повышен риск распространенности новообразований, в Плесецком – болезней органов кровообращения и пищеварения. Уровни заболеваемости в г. Мирный выше, чем в сельских районах.

Библиографический список

1. Ворожейкин, А.П. Ландшафтно-геохимическое поведение НДМГ / А.П. Ворожейкин, Ю.В. Проскуряков, А.В. Пузанов // Ползуновский вестник. – 2005. – № 4. – Ч. 2.
2. Гуныкина, Н.С. Обоснование подхода к формированию стратегии управления рисками в районах Архангельской области, подверженных влиянию ракетно-космической деятельности: Автореф. дисс. ... канд. биол. наук / Н.С. Гуныкина. – Архангельск, 2004.
3. Аналитический отчет «Состояние здоровья населения, проживающего на территориях, подверженных влиянию ракетно-космической деятельности, по данным исследований за период с 1995 по 2005 год» – Архангельск, 2006.
4. Скребцова, Н.В. Медико-экологическое обоснование мониторинга здоровья на территориях влияния ракетно-космической деятельности: автореф. дис. ... докт. мед. наук. – Архангельск, 2006.
5. Системный мониторинг ракетно-космической деятельности / П.И. Сидоров, С.Л. Совершаева, Н.В. Скребцова. – М.: МЕДпресс-информ, 2007.
6. Скребцова, Н.В. Особенности состояния гепато-билиарной системы при сочетанном воздействии токсических агентов / Н.В. Скребцова, С.Л. Совершаева // Вестн. Помор. ун-та. – 2003. – № 2. – Сер. Физиол. и психол.-пед. н.
7. Шойхет, Я.Н. Заболеваемость населения территорий, прилегающих к районам падения отделяющихся частей ракет-носителей / Я.Н. Шойхет, И.Б. Колядо, В.Б. Колядо, С.В. Богданов, Л.Н. Трунова // Проблемы клинической медицины. – 2005. – № 4.
8. Идентификация факторов риска в регионах расположения районов падения отделяющихся частей ракет-носителей и оценка состояния здоровья населения, проживающего вблизи зон влияния ракетно-космической деятельности. – М.: НИИ ЭЧ и ГОС им. А.Н. Сысина РАМН, 2008.
9. Комплексное определение антропогенной нагрузки на водные объекты, почву, атмосферный воздух в районах селитебного освоения: метод. рекомендации.
10. Руководство по оценке риска для здоровья населения при воздействии химических веществ, загрязняющих окружающую среду. – М.: Федеральный центр госсанэпиднадзора Минздрава России, 2004.
11. Проведение работ по оценке состояния окружающей среды в районах падения отделяющихся частей ракет-носителей под воздействием природных и антропогенных факторов по результатам экологического мониторинга РП ОЧРН: Отчет по НИР. – Архангельск: АГТУ, 2006.
12. Проведение работ по оценке окружающей среды в районах падения отделяющихся частей ракетно-космической деятельности под воздействием природных и антропогенных факторов по результатам экологического мониторинга РП ОЧРН: Отчет по НИР. – Москва: Географический фак-т МГУ, 2006.

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 629.78:504.064.47

А.В. Пузанов, зав. лаб. биогеохимии, д-р биол. наук, проф., Институт водных и экологических проблем СО РАН, Барнаул, E-mail: puzanov@iwer.asu.ru; **И.В. Горбачев**, н.с. Институт водных и экологических проблем СО РАН, Барнаул,

E-mail: gorbachev@iwer.asu.ru; И.А. Архипов, с.н.с., канд. географ. наук, Институт водных и экологических проблем СО РАН, Барнаул, E-mail: arhipov@iwer.asu.ru

ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ РКД НА ЭКОСИСТЕМЫ АЛТАЕ-САЯНСКОЙ ГОРНОЙ СТРАНЫ (1998-2010 ГОДЫ)

Проведена комплексная эколого-биогеохимическая оценка экосистем в районах падения вторых ступеней ракет-носителей и сопредельных территорий. НДМГ и керосин Т-1 не выявлены в почвах, снеговых и питьевых водах. Экологическую нагрузку от РКД на экосистемы зон Ю-30 и Ю-32 можно квалифицировать как весьма несущественную.

Ключевые слова: ракетно-космическая деятельность, загрязнение, эколого-биогеохимическая оценка экосистем, экологическая нагрузка.

На протяжении 50 лет высокогорные, среднегорные и низкогорные территории республик Алтай, Хакасия, Тыва и Алтайского края используются в качестве районов падения (РП 306, 307, 309, 310, 326, 327) отделяющихся частей ракет-носителей (ОЧРН) "Протон" и "Союз". На этих территориях, а также на сопредельных им находятся Тигирекский, Алтайский, Хакасский и Убсунурский заповедники, некоторые из них включены в список объектов Всемирного наследия (Телецкое озеро, г. Белуха, Алтайский и Катунский заповедники), что обуславливает ряд проблем при осуществлении ракетно-космической деятельности (РКД).

В некоторые периоды нештатные ситуации (аварийный пуск РН "Зенит" в 1998 году, массовый вылет обломков за пределы РП 306 в 1997-2001 гг. в Алтайском крае) предопределили напряженную социально-экологическую обстановку, что требует не только научно-обоснованного экологического сопровождения, но и информационного освещения, адекватно формирующего отношение населения к осуществлению РКД.

Экосистемы зон Ю-30 и Ю-32 и сопредельных территорий неоднократно подвергались радиационному воздействию в результате ядерных устройств на Семипалатинском полигоне. В настоящее время горнорудные ландшафты Алтая (Алтайский горно-обогатительный комбинат, золотоизвлекательные производства, создаваемые горно-обогатительные производства (Сибирьполиметаллы) и т.д.) испытывают мощный техногенный прессинг. На исследуемой территории проходят урановые и ртутные пояса. Сочетанное техногенное воздействие требует разработки особых комплексных систем мониторинга.

Поведение любого токсиканта, включая КРТ и их производных, в ландшафтах определяется, с одной стороны, его свойствами, с другой – ландшафтно-геохимическими особенностями и, прежде всего, физическими, химическими и физико-химическими свойствами почв, которые в пределах исследуемого региона существенно варьируют: pH – от кислой до щелочной; гранулометрический состав – от песчаного до глинистого; содержание гумуса – от 1% до 9%. К настоящему времени созданы базы данных по характеристике всех типов почв РП. В системе высотной поясности выявлены комплексы барьеров (биогеохимический, сорбционный, щелочной и т.д.), определяющих процессы миграции и аккумуляции КРТ и их производных при возможном аэрогенном и локальном загрязнении.

Таким образом, оценка воздействия РКД на экосистемы является одной из приоритетных задач региональной экологии. Цель исследований являлась комплексная эколого-биогеохимическая оценка экосистем в районах падения вторых ступеней ракет-носителей и сопредельных территорий.

Задачи исследований входило: исследование уровня концентрации ракетных топлив в почвах, поверхностных водах, донных отложениях, приземном воздухе; изучение содержания ракетных топлив (НДМГ и керосин Т-1) в системе «почва-

растение» основных высотных поясов зон Ю-30 и Ю-32; в огородных почвах и почвах с/х назначения, а также в овощных и сельскохозяйственных культурах; оценка поступления фрагментов ОЧРН на территории, сопредельные с зонами Ю-30 и Ю-32; изучение поведения в экосистемах других токсикантов (тяжелых металлов и радионуклидов), а также оценка сложившейся в регионе эколого-биогеохимической и санитарно-гигиенической ситуации.

Объекты исследований: почвы в системе высотной поясности (горно-тундровые, горно-луговые, горно-лугово-степные, горно-лесные бурые, горно-лесные серые, горно-лесные дерново-подзолистые, горно-лесные чернозёмовидные, чернозёмы, каштановые); доминирующие фитоценозы горно-тундровых, горно-луговых, горно-лесных, горно-лесостепных и степных ландшафтов (Коргонский, Тигирекский, Абаканский, Обого, Иолго и Чулышманский хребты, плато Алаш); поверхностные воды; донные отложения; атмосферный воздух; система «огородные почвы – картофель и овощные культуры – питьевые воды».

Методы исследований. Основной – сравнительно-географический, основные подходы – ландшафтно-экологический и эколого-биогеохимический. Химико-аналитические методы: хроматографический (керосин Т-1, НДМГ), атомно-абсорбционный (тяжелые металлы), гамма-спектрометрический (естественные и искусственные радионуклиды).

В систему «Экологическое сопровождение пусков РН» включено: до- и послепусковое экологическое сопровождение; эколого-биогеохимические исследования; санитарно-гигиенический мониторинг.

До- и послепусковое экологическое сопровождение заключается в оценке экологического состояния РП и сопредельных территорий до и после пуска. Отбираются пробы всех компонентов экосистем (почвы, растения, природные воды) в постоянных точках мониторинга в системе высотной поясности, а также в ненарушенных биогеоценозах вблизи населённых пунктов на КРТ и их производные. Обязательным элементом послепускового сопровождения является оценка пожарной опасности.

Санитарно-гигиенический (социально-гигиенический) мониторинг – изучение КРТ и их производных, а также других токсикантов (тяжелые металлы, радионуклиды, пестициды) в биогеохимических цепочках селитебных территорий «огородные почвы – огородные культуры и картофель – питьевые воды – продукция сельскохозяйственного производства». При этом исследуются также почвы и растения сельскохозяйственных угодий.

Эколого-биогеохимические исследования – комплексная оценка ландшафтов в системе высотной поясности, предполагающая изучение процессов миграции и аккумуляции КРТ, радионуклидов, макро- и микроэлементов в рамках основных каскадных ландшафтно-геохимических систем водосборных бассейнов.

Определены виды возможного воздействия в районах падения вторых ступеней ракет-носителей и сопредельных территорий: локальное загрязнение КРТ и их производными; акустическое воздействие; загрязнение экосистем фрагментами ОЧРН; аэрогенное загрязнение КРТ и их производными.

Локальное загрязнение обусловлено поступлением остаточных количеств компонентов КРТ (до 10-15 кг) из замкнутых полостей или трубопроводов. В зависимости от условий миграции (типа растительности, поглочительных свойств почв, водного режима, положения в рельефе и т.д.) загрязнение может быть площадным и линейным (в условиях склоновых поверхностей), но в любом случае площадь загрязнения не превышает нескольких квадратных метров и в условиях гумидных транзитных ландшафтов экосистемы довольно быстро восстанавливаются.

Аэрогенное загрязнение гипотетически обуславливается выбросом гарантийных остатков ракетных топлив, но современными методами (хроматографическим) оно не выявлено ни в одном компоненте экосистем – приземном воздухе, почвенном и растительном покровах. Изучено содержание керосина Т-1 в почвах мониторинговых площадок (РН "Союз"): окрестности сел Верх-Алейка, Новоалейское, Боровлянка, Плоское, Екатериненское, Третьяково, пойма р. В. Алей, Плешивый Белок, Королевский Белок. Были проведены исследования (рис. 1): 2002 (25 апреля, 25 сентября, 30 октября), 2003 (26 апреля, 3 и 8 июня, 29 августа, 18 октября), 2004 (19 апреля, 25 мая, 11 августа, 14 октября), 2005 (17 июня, 14 августа, 8 сентября, 1 октября, 9 ноября), 2006 (24 апреля, 24 июня, 18 сентября, 23 октября), 2007 (18 января, 7 апреля, 12 и 30 мая, 2 августа, 10 и 21 октября, 13 декабря), 2008 (5 февраля, 8 и 27 апреля, 15 мая, 10 сентября, 12 октября), 2009 (10 февраля, 26 марта, 7 и 27 мая, 24 июля, 30 сентября, 15 октября, 10 ноября, 21 декабря), 2009 (3 февраля, 2 и 28 апреля, 16 и 30 июня, 10 сентября). Не обнаружено содержание керосина Т-1 в почвах мониторинговых площадок. Предел обнаружения керосина-Т1 в почвах составил 0,5 мг/кг.

Также изучено содержание НДМГ в почвах мониторинговых площадок (РН "Протон"): окрестности сел Покровка, Сентелек, Березовка, Чарышское, Чири, Беле, Челюш, Кокши, а также оз. Караколь и устье р. Она. Были проведены исследования: 2002 (10 июня, 22 августа, 17 октября), 2003 (24 апреля, 7 июня), 2004 (16 марта, 27 апреля, 17 июня, 5 августа, 15 и 30 октября), 2005 (3 марта, 23 мая, 24 июня, 9 сентября), 2006 (28 февраля, 18 июня, 5 августа, 8 ноября), 2007 (10 апреля, 6 сентября, 18 ноября), 2008 (15 марта, 20 сентября, 5 ноября). Не обнаружено содержание НДМГ в почвах мониторинговых площадок. Предел обнаружения НДМГ в почвах составил 0,05 мг/кг.

Механическое воздействие при приземлении фрагментов ОЧРН различных форм и размеров (от плоских обшивок до неразрушенных топливных баков) весьма существенно, особенно в горно-лесном поясе. Приземление топливного бака в горно-лесном поясе сопровождается образованием минипросеки, но в течение 2-3 лет лесные экосистемы полностью восстанавливаются. На пашнях и сенокосах мелкие фрагменты иногда являются причиной поломок почвообрабатывающей и сенокосной техники. Значительный ущерб экосистемам, который гораздо больше, чем при приземлении ОЧРН, наносится при стихийном, не санкционированном вывозе фрагментов ОЧРН тяжелой техникой. Транспортировка тракторами топливных баков на десятки километров существенно понижает базис эрозии в долинах горных рек, тем самым акти-

вирует эрозионные процессы. С 2002 года вылет обломков за пределы РП не наблюдается. К настоящему времени все территории РП очищены от фрагментов ОЧРН (рис. 2).

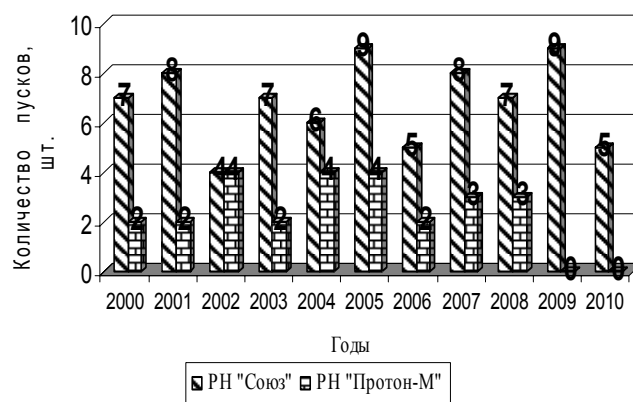


Рис. 1. Динамика пусков ракет-носителей "Союз" и "Протон" с космодрома "Байконур" с использованием районов падения зоны Ю-30 (306, 307, 309, 310), 2000-2010 гг.

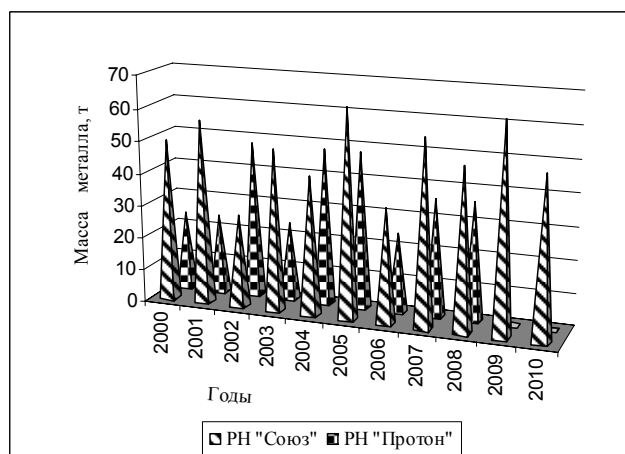


Рис. 2. Масса металла отделяющихся частей ракет-носителей, поступившего на территорию РП, 2000-2010 гг.

Акустическое воздействие определяется условиями разрушения второй ступени (метеоусловия, высота разрушения), а также степенью удаленности от РП. В отдельных случаях существенные акустические эффекты распространяются до 50 км (с. Староалейское, Алтайский край, РП 306). Проявление акустических эффектов является серьезным стрессовым фактором для животных в РП.

Выводы

1. НДМГ и керосин Т-1 не обнаружены в системе «огородные почвы – овощные культуры – питьевые воды», а также в огородных почвах и почвах с/х назначения Алтайского края, Республик Алтай, Тыва и Хакасия по результатам исследований 2000-2010 гг.
2. НДМГ и керосин Т-1 не обнаружен хроматографическим методом в огородных культурах, пастбищных и сенокосных ассоциациях Алтайского края, Республик Алтай, Тыва и Хакасия по результатам исследований 2000-2010 гг.
3. НДМГ и керосин Т-1 не выявлены в снеговых и питьевых водах зон Ю-30 и Ю-32 за весь период исследований (1995-2010 гг.). Зоны Ю-30, Ю-32 и со-

- предельные с ними территории к настоящему времени очищены от крупных фрагментов вторых ступеней РН "Союз" и "Протон".
- Акустическое воздействие при разрушении вторых ступеней РН "Союз" и "Протон" являются ведущим фактором воздействия на биогеоценозы зон Ю-30 и Ю-32 и на население, проживающее в сопредельных населенных пунктах.
 - Территории, сопредельные с РП, подвержены значительному воздействию горнорудной промышленно-

сти, а также радиационному загрязнению в результате взрывов ядерных устройств на Семипалатинском полигоне.

- Экологическую нагрузку от РКД на экосистемы зон Ю-30 и Ю-32 можно квалифицировать как весьма несущественную. Экосистемы в зонах Ю-30 и Ю-32 функционируют в условиях полифакторного техногенного воздействия.

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 57.044+ 574.24+ 615.916+ 615.917

В.Л. Филиппов, д-р мед. наук, профессор, г. Санкт-Петербург, ФГУП «НИИ гигиены, профпатологии и экологии человека», E-mail: gpech@fmbamail.ru; niigpech@rihophe.ru; **Н.В. Криницын**, д-р мед. наук, в.н.с., г. Санкт-Петербург, ФГУП «НИИ гигиены, профпатологии и экологии человека», E-mail: gpech@fmbamail.ru; niigpech@rihophe.ru; **Ю.В. Филиппова**, канд. мед. наук, в.н.с., г. Санкт-Петербург, ФГУП «НИИ гигиены, профпатологии и экологии человека», E-mail: gpech@fmbamail.ru; niigpech@rihophe.ru; **Е.Н. Нечаева**, канд. мед. наук, в.н.с., г. Санкт-Петербург, ФГУП «НИИ гигиены, профпатологии и экологии человека», E-mail: gpech@fmbamail.ru; niigpech@rihophe.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ УСТАНОВЛЕНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ ВОЗМОЖНОГО ВЛИЯНИЯ ФАКТОРОВ РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ

Обобщены результаты исследования здоровья населения, проживающего на территориях возможного влияния факторов ракетно-космической деятельности по результатам специализированных медицинских осмотров, материалам смертности и заболеваемости. Используются разработанные критерии объективной оценки.

Ключевые слова: здоровье населения, критерии объективной оценки, ракетно-космическая деятельность.

Запуски ракет-носителей «Протон» с космодрома «Байконур» осуществляются с использованием штатного ракетного топлива (РТ) несимметричного диметилгидразина (НДМГ). НДМГ является широко распространенным РТ для беспилотных летательных аппаратов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью объективной оценки здоровья людей, проживающих на территориях, которые прилегают к объектам ракетно-космической деятельности (РКД). Данная проблема приобрела в настоящее время особую актуальность в связи с наблюдающимися эпизодами социально-психологического напряжения у отдельных групп населения в исследуемом регионе.

Принято считать, что при отсутствии концентраций, характерных для аварийных ситуаций или нарушений техники безопасности на производственных комплексах, факторы окружающей среды (ОС) на состояние здоровья населения не влияют. В то же время ОС имеет нагрузку различными вредными факторами, негативно влияющими на здоровье людей. Правильная организация проведения исследований, сбор данных, использование новейших подходов к оценке состояния здоровья позволяют получить объективную информацию для установления причинно-следственных связей при исследовании системы «ОС-здоровье» и определить роль возможного влияния отдельных факторов или их сочетания на здоровье населения [1-4]. В этой связи разработка основных критериев с обоснованием подходов к решению задач и методологии реализации концептуальных положений является важным этапом для получения репрезентативных данных, выяснения приоритетных факторов в формировании здоровья населения [1-7].

Материал, методы и результаты исследования. Проведено комплексное клиничко-эпидемиологическое исследование здоровья населения, проживающего на территориях России и Казахстана, прилегающих к объектам РКД. В населенных пунктах Каркаралинского района Карагандинской области Республики Казахстан проводилась комплексная оценка состояния здоровья, а также УЗИ, ЭКГ, биохимические и клинические исследования крови и мочи (по показаниям). Анало-

гичное исследование было проведено на территории Республики Алтай.

В результате комплексного эколого-гигиенического мониторинга исследованных территорий, прилегающих к объектам РКД, потенциально опасным объектам, специфических загрязнителей не обнаружено.

Основным методическим подходом к формированию критериев объективной оценки факторов, влияющих на состояние здоровья населения в экологически неблагоприятных регионах, является оценка результатов исследования состояния общественного и индивидуального здоровья представительной выборки взрослого населения, проживающего на территории возможного влияния антропогенных факторов. Результаты исследования обрабатывали общепринятыми статистическими методами, а различия считали достоверными при $p < 0,05$. При оценке влияния РКД на состояние здоровья населения необходимо учитывать следующие основные факторы.

1. Социально-бытовой: экономическое состояние (уровень дохода, место работы); образ жизни; плотность и характер застройки населенного пункта, его озеленение, система водоснабжения; оценка дошкольных учреждений; питание; семейное положение, состав семьи, образование; вредные привычки; уровень медицинского обслуживания.

2. Естественные факторы среды обитания: природная организация территории (почвенно-геологическая, гидрохимическая характеристика, состав флоры и фауны, а также оценка факторов самоочищения); общая физико-географическая характеристика территории с выделением основных зонально-климатических и ландшафтных особенностей (устойчивость и толерантность биотического комплекса к техногенным воздействиям и его восстановительная способность); климатические факторы (среднегодовая температура, ультрафиолетовое излучение, влажность, число солнечных дней и т.д.).

3. Антропогенные (техногенные) факторы: условия труда (производственная вредность, физическая нагрузка, нервно-психическое напряжение); химические факторы (источники загрязнения, количественная и качественная их характеристи-

ка, загрязнение пестицидами, минеральными удобрениями, диоксинами и др., возможность трансграничных переносов веществ), источники энергоснабжения, транспорт, промышленные предприятия; физические факторы (электромагнитные излучения, радиация); биологические факторы (воздействие микро- и макроорганизмов).

Модель клинико-эпидемиологического исследования здоровья включает.

1. Самоанализ (жалобы).
2. Анамнез.
3. Социально-биологический статус: показатели общественного здоровья населения (рождаемость, смертность, естественный прирост, детская смертность, инвалидность); репродуктивное здоровье; наследственность.
4. Физическое развитие: морфофункциональное развитие (дети); антропометрические данные; темп развития; биологический возраст.
5. Психомоторное развитие.
6. Физиолого-клинический статус: ранний неонатальный и неонатальный периоды (дети); осмотр специалистами; функциональное состояние систем организма (с применением функциональных нагрузок); иммунологические показатели (ФАЛ, аутофлора кожи, слизистых и др.); гематологические показатели (развернутый клинический анализ крови); биохимические показатели; эндокринный статус; биомониторинг (волосы, кровь, моча); комплексная оценка индивидуального здоровья.
7. Заболеваемость: обращаемость; заболеваемость с временной утратой трудоспособности; трудопотери; распространенность хронических соматических болезней; экологически детерминированные болезни; средняя продолжительность одного случая заболевания; индекс здоровья; структура.

Вид клинико-эпидемиологического исследования: по хронологии – одномоментное (поперечное), динамическое (продольное); по объему совокупности – сплошное, выборочное. По степени медико-экологической ситуации в регионе оценивается по 5 категориям: удовлетворительная, относительно напряженная, существенно напряженная, критическая, ситуация катастрофического бедствия.

На территориях, прилегающих к объектам РКД не зарегистрировано наличия гигиенически значимых концентраций НДМГ в окружающей среде, специфических изменений состояния здоровья у населения, проживающего на данных территориях, не установлено.

Высокие уровни смертности детей в Улытауском и Жанааркинском районах Казахстана формируются за счёт более высоких уровней смертности от болезней органов дыхания, несчастных случаев, травм и инфекционных болезней и могут быть связаны с недостаточной профилактикой и организацией работ по предупреждению инфекционных болезней, несчастных случаев, травм и отравлений у детей.

В Каркаралинском районе смертность детей 0-14 лет составляет 456,0 случая и превышает данный показатель в контрольном районе в 1,2 раза, а в Нулинском районе смертность детей (299,8) меньше, чем в Щетском в 1,3. Достоверно выше уровень младенческой смертности в Каркаралинском и Жанааркинском районах. Основными причинами смерти являются экзогенные причины: болезни органов дыхания, инфекции и травмы. Они обеспечивают относительно напряжённую ситуацию в данных районах.

В районе падения РН «Протон» хуже социально-бытовые условия: ниже уровень образования, больше неполных семей, меньше профессиональная занятость, больше число безработных, особенно в семьях, несколько выше число детей в семье и меньше доля лиц, пользующихся центральным водопроводом и канализацией.

При целенаправленном опросе населения о ретроспективном изменении в состоянии здоровья при падении РН «Протон» установлено, что 28% обследованных в момент аварии отмечали те или иные нарушения состояния здоровья. Причем доля этих лиц в районе сравнения была несколько выше, чем в районе падения РН «Протон» (соответственно, 33,3 и 27,8 %). Наиболее частыми жалобами были чувство страха и тревоги у 8,3 % (в районе сравнения – у 12,3 %, в районе падения РН

«Протон» – у 7,7 %). У ряда лиц отмечали возникновение головной боли – 6,6 % (соответственно, по районам – 5,3% и 6,8%), повышение артериального давления – 3,0 %, возникновение боли в области сердца – 3,6 %, слабость и напряжение – 2,2 %. Лица (19,4%), отмечавшие нарушения в состоянии здоровья на момент аварии РН «Протон», заявляли, что у них возникло обострение ранее имевшегося хронического соматического заболевания. Наиболее часто указывалось на обострение хронического пиелонефрита (8,3%, или по районам обследования – 7,0 и 8,4%, соответственно), обострение железодефицитной анемии – 5,6 %, хронического бронхита – 1,6 % и гипертонической болезни и ИБС – 2,4 %.

При опросе о динамике изменений в состоянии здоровья по сравнению с предыдущим обследованием (1999) опрошенные жители считают, что у них состояние здоровья не изменилось – 65,9 %, имеется ухудшение в состоянии здоровья – 23,7 % и улучшение – 6,8% (без существенных различий по районам обследования и полу).

Среди зарегистрированных заболеваний у детей на момент осмотра наиболее часто был установлен диагноз хронического гастродуоденита в комбинации с дискинезией желчевыводящих путей (46,4 и 37,0, соответственно). На втором ранговом месте стоят болезни нервной системы и органов чувств (35,5), где преимущественным диагнозом являются функциональные расстройства нервной системы в виде: вегето-сосудистой дистонии, астенического синдрома, астеноневротических расстройств и др. Чаще данные синдромы устанавливались как сопутствующие диагнозы к имеющейся хронической соматической патологии. Существенных различий по полу и районам обследования по данной патологии не установлено.

В результате проведенного комплексного, целенаправленного исследования населения Республики Алтай, проживающего в районах падения отделяющихся частей ракет-носителей (ОЧ РН) специфических изменений состояния здоровья от воздействия НДМГ и других КРТ не выявлено.

Важной особенностью обследованного населения, проживающего вблизи районов падения ОЧ РН (пос. Уймень и Куос), является неудовлетворительное социально-экономическое и социально-психологическое состояние: значительное число безработных из-за отсутствия рабочих мест, большое число детей в семьях, отсутствие у большей части населения центрального водоснабжения, канализации и др.

Подавляющее число (84,8 %) опрошенных взрослых, проживающих на сопоставляемых территориях, имели жалобы астено-депрессивного характера (слабость, подавленность настроения, раздражительность, плохой сон, снижение аппетита и др.), частота жалоб на болезни других органов и систем заметно уступала, но не имела существенных различий по районам обследования.

В результате углубленного медицинского обследования установлена высокая патологическая пораженность населения, проживающего на сопоставляемых территориях: доля здоровых среди взрослого населения составила 7,5 %. Среди взрослого населения наиболее часто встречались болезни органов кровообращения, костно-мышечной и нервной системы. При осмотре детей только 8,5 % были практически здоровыми. Среди детского населения наиболее часто встречались болезни крови, обмена веществ и органов дыхания.

Выводы

1. Параметры общественного здоровья являются определяющими при анализе взаимосвязи между запусками РН «Протон» и ухудшением здоровья населения.

2. Сбор первичных данных должен осуществляться из официально зарегистрированных источников о случаях рождения, смерти, инвалидности, обращения за скорой медицинской помощью и др. Обработка данных должна осуществляться по специально разработанным математическим программам на ЭВМ.

3. Не выявлено специфических изменений состояния здоровья от воздействия НДМГ и других КРТ у населения, проживающего в районе падения фрагментов РН «Протон», на момент проведения комплексного, целенаправленного исследования.

4. Особенностью исследуемых территорий является неудовлетворительное социально-экологическое состояние: высокий уровень безработицы, многодетность, отсутствие у большей части населения нормальных бытовых условий и др.

Библиографический список

1. Барышников, И.И. Программы экологической экспертизы / И.И. Барышников, Ю.И. Мусийчук, В.Л. Филиппов // Медицина труда и промышленная экология. – 1994. – № 3.
 2. Комплексная гигиеническая оценка напряженности медико-экологической ситуации различных территорий, обусловленной загрязнением токсикантами среды обитания населения: методические рекомендации. – М., 1997.
 3. Комплексное определение антропогенной нагрузки на водные объекты, почву, атмосферный воздух в районах селитебного освоения: метод. реком. – М., 1996.
 4. Критерии оценки экологической обстановки территорий для выявления зон чрезвычайной экологической ситуации или зон экологического бедствия. – М.: 1992.
 5. Методические рекомендации по определению реальной нагрузки на человека химических веществ, поступающих с атмосферным воздухом, водой и пищевыми продуктами. – М., 1986.
 6. Филиппов, В.Л. Современное состояние здоровья населения России. Проблемы социальной защиты и возмещения ущерба от вреда здоровью граждан // Правовые аспекты обеспечения экологической безопасности окружающей среды: доклады эколого-правового форума. Санкт-Петербург, 20-21 июля 2000 г. – СПб.: МАНЭБ, 2000.
 7. К проблеме объективной оценки влияния ракетно-космической деятельности на формирование медико-экологической ситуации / В.Л. Филиппов, Н.В. Криницын, О.М. Астафьев, Д.Б. Киселев, Ю.В. Филиппова // Медицина экстремальных ситуаций. – 2002. – № 1.
- Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 57.044+ 574.24+ 615.916+ 615.917

И.Е. Шкаева, ФГУП «Научно-исследовательский институт гигиены, профпатологии и экологии человека» ФМБА России, Санкт-Петербург; **А.С. Радиков, С.А. Дулов, А.И. Николаев, Т.А. Кузнецова, О.С. Никулина, В.С. Хрусталева, Ю.П. Антонов, О.В. Барышева**, Санкт-Петербург, E-mail: shkaeva@rihophe.ru

ОБОСНОВАНИЕ ГИГИЕНИЧЕСКОГО СТАНДАРТА БЕЗОПАСНОСТИ (ПДК) НЕСИММЕТРИЧНОГО ДИМЕТИЛГИДРАЗИНА В ПОЧВЕ

В экспериментальных условиях изучено влияние НДМГ на почвенно-растительную систему и процессы миграции в воду и воздух. В качестве предельно допустимой концентрации НДМГ в почве рекомендована величина 0,1 мг/кг. Для комплексной оценки опасности влияния НДМГ на население рекомендуется использовать величину ДСД – 0,00003 мг/кг в сутки на человека.

Ключевые слова: несимметричный диметилгидразин, экосистемы токсичность, опасность, ПДК, почва.

Несимметричный диметилгидразин (НДМГ) является высокотоксичным и чрезвычайно опасным веществом, вызывает отравление при любом пути поступления в организм, обладает выраженным ингаляционным и кожно-резорбтивным действием [1-7]. Помимо общетоксического политропного влияния обладает мутагенным, гонадотоксическим, эмбриотропным, канцерогенным эффектами. Включен в список веществ, канцерогенно опасных для человека (группа 2А).

По физико-химическим свойствам НДМГ представляет собой высоко летучее, хорошо растворимое в воде соединение, обладающее высокой реакционной способностью. В окружающей среде НДМГ подвергается трансформации с образованием ряда соединений: нитрозодиметиламина, диметиламина, формальдегида, тетраметилтетразена, метиленидиметилгидразина и др. [2; 8].

НДМГ выделяется среди химических веществ высокой реакционной способностью и миграционной активностью в природных средах. Попадая в почву, он представляет постоянную угрозу неблагоприятного воздействия на различные компоненты экосистемы вследствие повторного вовлечения в биогеохимический круговорот. Эти обстоятельства определили необходимость разработки гигиенического стандарта данного в почве [10-12].

Экспериментальные исследования по изучению влияния НДМГ на почвенно-растительную систему, в частности влияние НДМГ на растения, проводили совместно с сотрудниками Агрофизического института, влияние НДМГ на микробиоценоз и биологическую активность почвы – Военно-медицинской академии, химический анализ НДМГ в растениях – РНЦ «Прикладная химия». Для обоснования ПДК НДМГ

в почве использованы также материалы санитарно-гигиенических и медицинских исследований, проведенных сотрудниками ФМБЦ им. А.И. Бурнозяна ФМБА России и НИИ ГПЭЧ ФМБА России.

Методы экспериментальных исследований. Обоснование ПДК НДМГ в почве проведено на основании результатов собственных экспериментальных данных, литературных сведений и результатов медико-гигиенических исследований. Экспериментальные исследования по изучению влияния НДМГ на почвенно-растительную систему и миграционные процессы выполнены по методикам [13-14]. Оценку каждого показателя вредности (воздушного миграционного, водного миграционного, общесанитарного и транслокационного) осуществляли в экспериментальных условиях поэтапно.

Для проведения вегетационных опытов использовали подготовленную согласно методическим рекомендациям почву. Влияние НДМГ на почвенно-растительную систему оценивали по состоянию микробиоценоза и биохимической активности почвы, а также физиологическим и биохимическим показателям индикаторных растений [15-20]. Содержание НДМГ в объектах окружающей среды определяли по разработанным и утвержденным методикам выполнения измерений: в воде – МУК 4.1.1211-03, в почве – Р.Д. 52.18.579-97, в воздухе – МУК 4.1.1048-01 [20-22]. Экспериментальные данные подвергали статистической обработке, достоверность отличия ($p = 0,05$) данных оценивали по t -критерию Стьюдента.

Результаты экспериментальных исследований. В экспериментальных условиях изучено поведение НДМГ в почве при различном температурном режиме, влажности и содержании гумуса, определены кинетические параметры разложения

НДМГ в почве. Время деградации на T_{50} (50 %) составило 240 мин., а T_{99} (99 %) – 1725 мин.

Изучена кинетика распада НДМГ и накопления продуктов его деструкции в почве с содержанием 3,3 % гумуса при 20°C и pH 6,5, влажностью 60 %. Кинетическая кривая распада НДМГ содержит две области, каждая из которых описывается уравнением реакции 1 порядка (рис. 1).

Вероятно, область быстрого распада НДМГ (от 0 до 6 часов, $k_{\text{расп}} = 0,0019 \text{ мин}^{-1}$) соответствует распаду свободной формы, а область медленного распада (более 20 часов, $k_{\text{расп}} = 0,000095 \text{ мин}^{-1}$) – связанной в комплексы с компонентами почвы (в первую очередь гуминовыми кислотами).

Содержание наиболее опасного продукта трансформации (НДМА) составляло ~0,5 % (1/200) от разложившегося НДМГ во всем диапазоне времени, ДМА – 1,8 %, ТМТ – 1,25 %. При этом вид кривой накопления НДМА зеркально отражает кривую распада НДМГ. Получены данные, свидетельствующие о том, что основным конечным продуктом распада НДМГ в почве является аммиак, в который превращается около 95 % вещества (из 1 моля НДМГ образуется 1,9 молей аммиака). Установлено также, что в воздушную среду поступает свободный НДМГ, не связанный в комплексы с компонентами почвы.

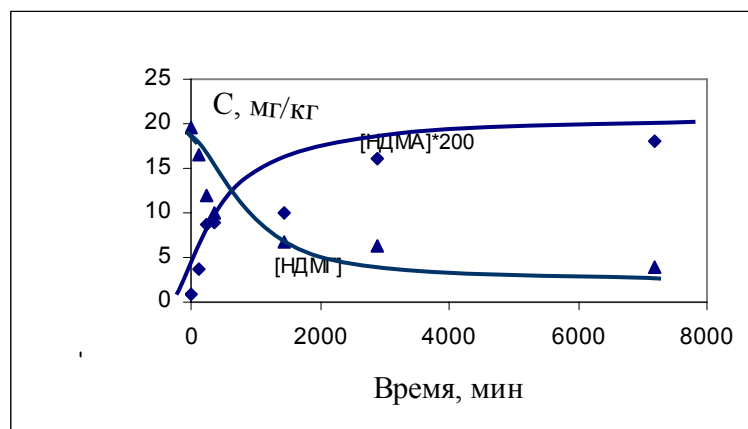


Рис. 1. Кинетика распада НДМГ и накопления НДМА в почве

Моделирование процессов миграции НДМГ из почвы в воздушную среду позволило рассчитать ориентировочный допустимый уровень содержания вещества в почве с учетом установленных процессов деструкции и миграции. Однако учитывая кратковременность возможного загрязнения НДМГ атмосферного воздуха (легко окисляется кислородом воздуха), расчетная допустимая концентрация вещества в почве – 0,011 мг/кг (соответствующая ПДК в атмосферном воздухе) не может быть принята в качестве допустимой, т.к. не отражает опасности при миграции его в атмосферный воздух, а воздушный миграционный показатель вредности не является ведущим при обосновании ПДК НДМГ в почве.

При изучении процессов миграции НДМГ в грунтовые воды и поверхностные водоисточники установлено, что допустимый уровень НДМГ в почве при прогнозировании опасности загрязнения грунтового потока превышает 10 мг/кг. Исследование миграции вещества с поверхностными стоками

позволило определить минимальный уровень НДМГ в почве (при угле наклона 10°), соответствующий ПДК в воде водоемов (0,02 мг/л) – 0,3 мг/кг. На основании проведенных экспериментальных исследований концентрация 0,3 мг/кг безопасной по миграционному водному показателю вредности с учетом поверхностного смыва вещества в открытые водоемы.

Экспериментальными исследованиями по влиянию НДМГ на почвенно-растительную систему обнаружено угнетающее действие вещества в концентрации 100 мг/кг на общую микрофлору почвы, включая сапрофитную, кишечную палочку и почвенные грибы [15; 18]. Показано, что наибольшей чувствительностью к веществу обладают актиномицеты, которые определены в качестве тест-микроорганизмов. Пороговая концентрация НДМГ в почве по воздействию на жизнеспособность актиномицетов определена на уровне 1,0 мг/кг, недействующая – 0,1 мг/кг (рис. 2).

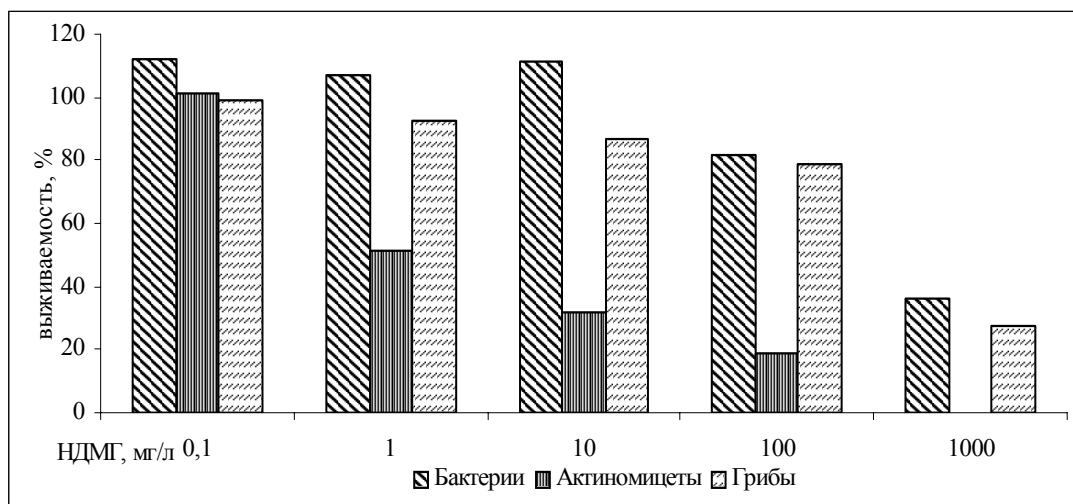


Рис. 2. Влияние НДМГ на выживаемость почвенных микроорганизмов, % к контролю

Влияние НДМГ на биохимические процессы в почве проявлялось снижением интенсивности дыхания почвы, повышением активности протеазы и ингибированием целлюлозы, процессов нитрификации в почве. Наименьшей концентрацией НДМГ, при которой обнаружены значимые изменения биохимической активности почвы, явилась 1,0 мг/кг. На основании проведенных исследований пороговая концентрация НДМГ в почве по влиянию на ферментативные процессы может быть принята на уровне 1,0 мг/кг, недействующая – 0,1 мг/кг.

Интегральная оценка результатов исследований показала, что действие НДМГ в концентрации 100 мг/кг вызывает угнетение самоочищающей способности почвы, (табл. 1). Действие НДМГ в концентрациях 10,0 мг/кг проявлялось увеличением численности почвенной микрофлоры и интенсификацией процесса дыхания почвы. Пороговая концентрация НДМГ в почве по общесанитарному показателю вредности определена на уровне 1,0 мг/кг, недействующая – 0,1 мг/кг.

Таблица 1

Влияние НДМГ на микробиоценоз и биологическую активность почвы

Микробиологические и биохимические показатели	Концентрация НДМГ, мг/кг			
	0,1	1,0	10,0	100,0
Общая численность микроорганизмов	-	↑	↑	↓
Актиномицеты	-	↓	↓	↓
Дыхание почвы	-	↑	↑	↓
Протеаза	-	-	↑	↑
Целлюлаза	-	↓	↓	↓
Нитрифицирующая активность	-	↓	↓	↓

В вегетационных опытах в условиях регулируемой агроэкосистемы изучали влияние НДМГ на биометрические и физиологические показатели развития фитотест претендентов. Фенологическими наблюдениями обнаружено стимулирующее действие НДМГ в концентрациях 1,0 мг/кг почвы на рост и продуктивность исследуемых сельскохозяйственных растений. Установлено ускорение фаз развития растений на начальных этапах их роста. При этом отмечены нарушения процессов метаболизма растений – изменение содержания ионов NH_4^+ и NO_3^- , а также активности нитратредуктазы и пероксидазы (табл. 2). Лимитирующим тестом воздействия НДМГ на почвенно-растительную систему оказалась ферментативная активность, связанная с образованием аммонийного и нитратного азота.

Таблица 2

Содержание аммонийного азота (корни) и нитратов (надземная часть), активность ферментов нитратредуктазы и пероксидазы (листья) в растениях гороха (фаза цветения) при выращивании их на дерново-подзолистой супесчаной почве с различным исходным уровнем загрязнения НДМГ

НДМГ мг/кг	N-NH ₄ , мг/кг	NO ₃ , мг/кг	Нитрат-редуктаза, мкМ/г/час	Пероксидаза, отн.ед.
0	1018±61	54,3±2,2	3,6±0,3	4,9±0,2
0,01	1023±64	53,4±2,0	3,8±0,3	6,4±0,2
0,1	918±68	48,0±3,3	2,5±0,2*	4,0±0,2

При исследовании влияния НДМГ на растения с моделированием условий максимального эффекта транслокации определена в качестве фито-тест индикатора культура гороха, обладающая, согласно проведенным исследованиям высокой аккумулирующей способностью вещества. Выявлено фитотоксическое действие НДМГ в концентрации более 10,0 мг/кг почвы (рис. 3).

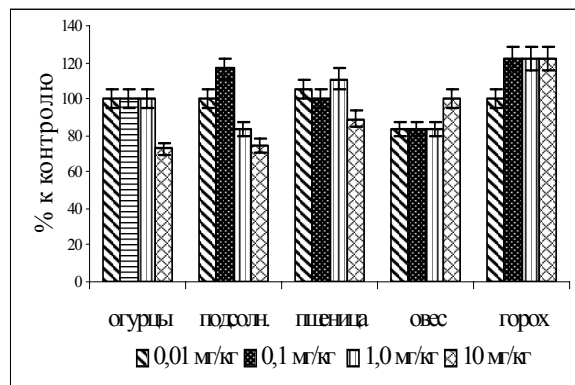


Рис. 3. Всхожесть семян различных растений в почве, содержащей НДМГ

1,0	1290±58*	47,5±3,2	2,6±0,4*	3,6±0,2*
10,0	1185±77*	44,2±3,4	2,6±0,3*	4,1±0,2

Обнаруженное снижение процессов нитрификации, очевидно, обусловлено ингибирующим действием НДМГ на автотрофные нитрифицирующие бактерии [11, 21]. При содержании НДМГ в концентрации 0,1 мг/кг почвы значимых изменений метаболических процессов (согласно методическим указаниям – более 1 показателя в течение длительного периода времени) не выявлено.

В растениях, выращенных на почве, содержащей НДМГ и НДМА в концентрациях 0,1-10,0 мг/кг, исследуемых веществ не обнаружено (ниже чувствительности метода – <0,01 мг/кг, ПДОК НДМА и НДЭА в зерновых культурах – 0,015 мг/кг).

Результаты полученных экспериментальных данных позволяют считать концентрацию НДМГ 1,0 мг/кг почвы пороговой по продуктивности и изменению метаболических процессов индикаторных растений. На основании проведенных экспериментальных исследований в качестве допустимой концентрации НДМГ в почве по влиянию на состояние растений (транслокационному показателю вредности) можно рекомендовать 0,1 мг/кг.

Обсуждение результатов исследований. Проведено изучение опасности НДМГ при миграции в объекты, сопряженные с почвой – водную, воздушную среды, и влияния на почвенно-растительную систему. Допустимая концентрация НДМГ в почве по водному миграционному показателю вредности установлена на уровне 0,3 мг/кг. При исследовании

влияния НДМГ на почвенно-растительную систему – микробиоценоз, биологическую активность почвы и процессы самоочищения, а также на растения, включая биометрические показатели, продуктивность, метаболические процессы установлен пороговый уровень вещества в почве 1,0 мг/кг, действующий – 0,1 мг/кг.

Таблица 3

Экспериментально установленные безопасные уровни НДМГ в почве, мг/кг

Показатели вредности		Пороговый	Допустимый
Воздушный миграционный		0,01*	–
Водный миграционный	Грунтовые потоки	10,0*	0,3
	Поверхностные стоки	0,3*	
Общесанитарный	Микробиоценоз, Общая численность	1,0	0,1
	Тест-микроорганизмы	1,0	
	Биохимическая активность почвы	1,0	
Транслокационный	Биометрия	10,0	0,1
	Продуктивность	1,0	
	Ферментативная активность	1,0	

На основании интегральной оценки полученных экспериментальных данных, с учетом гигиенической значимости обнаруженных изменений, в качестве ПДК НДМГ в почве рекомендуется величина 0,1 мг/кг, установленная по общесанитарному и транслокационному показателям вредности.

Библиографический список

- Богданов, Н.А. Патология, клиника и терапия поражений жидкими ракетными топливами / Н.А. Богданов. – Л., 1970.
- Справочник по токсикологии и гигиеническим нормативам (ПДК) потенциально опасных химических веществ. – М., 1999.
- Горшкова, Р.Б. Материал по обоснованию единого гигиенического норматива – допустимой суточной дозы НДМГ / Р.Б. Горшкова, В.С. Кушнев, Л.Н. Селиванова. – М., 2001.
- Колла, В.Э. Фармакология и химия производных гидразина / В.Э. Колла, Н.С. Бердинский. – Йошкар-Ола, 1976.
- Канцерогенные вещества // Справочник МАИР. – М., 1987.
- Авакян, А.Х. Новые молекулярные критерии оценки токсического действия производных гидразина. Активные формы кислорода как ключевые агенты в механизме токсичности // Фармакология и токсикология. – 1990. – Т. 53. – № 1.
- Лебедев, Г.П. Эпидемиологические доказательства канцерогенности гидразина и 1,1-диметилгидразина для человека / Г.П. Лебедев, В.Л. Филиппов, Н.В. Кришцын, З.П. Добрынина // Материалы с целью включения в Перечень канцерогенных рабочих веществ. – СПб., 1995.
- Качалов, А.Б. Методы прогнозирования миграции компонентов жидких ракетных топлив в почве и водных средах / А.Б. Качалов, О.С. Данилова, Л.А. Бор [и др.] // Экологические аспекты воздействия компонентов жидких ракетных топлив на окружающую среду: Материалы научно-практической конференции. РНЦ Прикладная химия. – СПб., 1996.
- Ильин, Л.И. Несимметричный диметилгидразин (гептил) как приоритетный экотоксикант / Л.И. Ильин, В.С. Кушнев, Р.Б. Горшкова, Л.Н. Селиванова // Тезисы докладов 2-го съезда токсикологов России. – М., 2003.
- Ермаков, Е.И. Влияние несимметричного диметилгидразина на состояние почвенно-растительной системы / Е.И. Ермаков, Г.Г. Панова, З.М. Петрова [и др.] // Экологические аспекты воздействия компонентов жидких ракетных топлив на окружающую среду: Материалы научно-практической конференции. – СПб.: РНЦ Прикладная химия, 1996.
- Бурак, А.Ю. Воздействие компонентов жидких ракетных топлив на почвенный покров Севера европейской части России / А.Ю. Бурак, А.Б. Бушмарин, В.В. Соловьев // Экологические аспекты воздействия компонентов жидких ракетных топлив на окружающую среду: Материалы научно-практической конференции. – СПб.: Российский научный центр «Прикладная химия», 1996.
- Шкаева, И.Е. Аспекты экологической безопасности НДМГ / И.Е. Шкаева, А.С. Радилов, А.И. Николаев, Л.Л. Алексеева // Экология и развитие северо-запада РФ: сб. Международной конференции. – СПб., 2003.
- Методические рекомендации по гигиеническому обоснованию ПДК химических веществ в почве. – М., 1982.
- Гончарук, Е.И. Гигиеническое нормирование химических веществ в почве / Е.И. Гончарук, Г.И. Сидоренко. – М., 1986.
- Методы почвенной микробиологии и биохимии. – М., 1991.
- Краткий определитель бактерий Берги. – М., 1980.
- Галстян, А.Ш. Определение активности ферментов почв: методические указания. – Ереван, 1978.
- Андреева, В.А. Фермент пероксидазы: участие в защитном механизме растений. – М., 1988.
- Брей, С.М. Азотный обмен в растениях. – М., 1986.
- Методы биохимического исследования растений / под ред. Ермаков А.И. – Л.: Агропромиздат, 1987.
- МУК 4.1.1048-01 Газохроматографическое определение несимметричного диметилгидразина в воздухе.
- МУК 4.1.1211-03 Газохроматографическое определение несимметричного диметилгидразина в воде.
- Р.Д. 52.18.579-97 Методические указания. Концентрация несимметричного диметилгидразина в пробах поверхностной, грунтовой, питьевой воды и почвы.
- Горшкова, Р.Б. Здоровье детского населения – индикатор воздействия факторов среды обитания / Р.Б. Горшкова, Т.В. Черносвитова // Актуальные проблемы химической безопасности в Российской Федерации: сб. трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 45-летию ФГУП «НИИГПЭЧ» ФМБА России. – СПб., 2007.
- Лупандин, В.М. О загрязнении окружающей среды и состоянии здоровья в районах ракетно-космической деятельности // Социально-экономические последствия ракетно-космической деятельности. – М., 2000.

Безопасность этой рекомендуемой величины ПДК НДМГ в почве подтверждается результатами многолетних медико-гигиенических исследований, согласно которым при загрязнении почвы веществом в концентрации 0,1 мг/кг и ниже у населения, проживающего в районе возможного влияния НДМГ, нарушений состояния здоровья, обусловленных последствиями ракетно-космической деятельности (при производстве, испытании и утилизации КРТ) не выявлено [24-29].

На основании всего комплекса проведенных экспериментальных и медико-гигиенических исследований с учетом медико-биологической и гигиенической значимости полученных данных, в качестве предельно допустимой концентрации НДМГ в почве рекомендуется 0,1 мг/кг. При этом для комплексной оценки опасности влияния НДМГ на население рекомендуется использовать величину ДСД – 0,00003 мг/кг в сутки на человека.

Для определения НДМГ в почве предлагаются разработанные в ИБФ методики выполнения измерений (МВИ) с использованием спектрофотометрического и газохроматографического анализа. Обе МВИ основаны на аналитической реакции с пара-нитробензальдегидом с образованием гидразона и обеспечивают нижний предел обнаружения НДМГ в почве на уровне 0,05 мг/кг (1/2 ПДК) при объеме пробы почвенного экстракта 200 мл. МВИ на основе спектрофотометрического метода следует использовать в качестве скринингового анализа, для экспертных оценок рекомендуется более селективный, но и более сложный в эксплуатации газохроматографический метод.

26. Антонов, Ю.П. Комплексная медико-экологическая оценка производств компонентов создания ракетных топлив и эксплуатации ракетно-космического комплекса // Медико-гигиенические аспекты обеспечения работ с особо опасными химическими веществами. – СПб., 2002.
27. Филиппов, В.Л. Система мониторинга здоровья граждан – важный аспект в укреплении здоровья промышленных рабочих и населения / В.Л. Филиппов, В.Р. Рембовский, Н.В. Криницын [и др.] // Актуальные проблемы химической безопасности в Российской Федерации: сб. трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 45-летию ФГУП «НИИГПЭЧ» ФМБА России. – СПб., 2007.
28. Бушмарин, А.Б. Комплексная экологическая оценка районов падения отделяющихся частей ракет-носителей на полигоне «Плесецк» / А.Б. Бушмарин, А.Ю. Бурак, В.В. Соловьев, О.А. Царева // Экологические аспекты воздействия компонентов жидких ракетных топлив на окружающую среду: Материалы научно-практической конференции. – СПб.: РНЦ Прикладная химия, 1996.
29. Пособие по токсикологии, гигиене, химии, индикации, клинике, диагностике острых и хронических интоксикаций и профилактике профессиональных заболеваний при работе с несимметричным диметилгидразином. – СПб., 2009.

Статья поступила в редакцию 15.10.10

УДК 616

Т.Г. Опенко, н.с. НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: nsk217@rambler.ru

РАК И МЕТАБОЛИЧЕСКИЙ СИНДРОМ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

Злокачественные новообразования и метаболический синдром являются двумя важнейшими проблемами современного здравоохранения. Высказывается предположение, что они имеют некоторые общие механизмы развития.

Ключевые слова: злокачественные новообразования, метаболический синдром.

Метаболический синдром (МС) представляет собой состояние, характеризующееся увеличением массы висцерального жира, гиперинсулинемией (ГИ), инсулинорезистентностью (ИР), комплексом обменных нарушений и артериальной гипертензией (АГ). Термин МС используется для обозначения совокупности факторов, повышающих риск заболевания и смерти от сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) [1].

Канцерогенез – это многостадийный процесс с участием экзогенных (окружающая среда, образ жизни) и эндогенных (генетических, гормональных, иммунологических) факторов и их сочетаний, сопровождающийся изменением генетического материала клеток организма и нарушениями в системе иммунитета. Характер и интенсивность факторов риска способствуют переходу из одной стадии в другую, ускорению или замедлению процесса канцерогенеза. Канцерогенез представляет собой реакцию ковалентного связывания метаболитов канцерогенных веществ с ДНК и белками клетки и образованием аддуктов канцероген-ДНК и канцероген-белок, которые обуславливают возникновение в клеточных генах точковых мутаций и других повреждений, приводящих к активации онкогенов и инактивации генов-супрессоров [2; 3; 4].

Впервые представления о патогенетической взаимосвязи возрастных метаболических и иммунологических нарушений были сформулированы В.М. Дильманом в 70-е годы XX столетия [5]. Риск развития ССЗ и злокачественных новообразований (ЗНО) многократно увеличивается с возрастом. В отношении рака принято объяснять это увеличением времени экспозиции канцерогенов и накоплением количества мутаций и других повреждений ДНК. Нейроэндокринологическая теория старения объясняет формирование возрастной патологии через генетически запрограммированное нарушение чувствительности гипоталамуса к регуляторным гомеостатическим сигналам. Следствием возрастных изменений в системе метаболической регуляции аппетита и энергетического обмена является нарастание массы висцерального жира, снижение чувствительности тканей к инсулину и развитие атеросклероза [6]. Многостадийный процесс канцерогенеза сопровождается нарушением тканевого гомеостаза и изменениями в нервной, эндокринной и иммунной системах, которые определяют скорость пролиферации или обратное развитие процесса [6]. В.М. Дильман предложил обозначить состояние, при котором высокая интенсивность деления клеток сопровождается снижением активности клеточного иммунитета и систем репарации ДНК, понятием канкрофилии. В рамках этого понятия можно объяснить механизм действия внешних факторов на развитие рака [5].

При МС последовательно развивается комплекс гормонально-метаболических нарушений, играющих важную роль в развитии синдрома канкрофилии: ожирение и развитие диабета 2 типа; активация глюконеогенеза, снижение процессов анаболизма и активности иммунитета; повышение синтеза триглицеридов и холестерина липопротеидов низкой плотности (ХС ЛПНП) и очень низкой плотности (ХС ЛПОНП) в печени; индукция метаболической иммунодепрессии; усиление агрегационных свойств тромбоцитов; повышение митотической активности нелимфоидных соматических клеток, угнетение репарации ДНК, развитие метаболической иммунодепрессии; увеличение биотрансформации андростендиона в эстрон [5]. Иммунодепрессия повышает риск развития рака.

ГИ и ИР лежат в основе патогенеза МС. Повышение уровня глюкозы, аминокислот, жирных кислот и ацетилхолина в крови при МС стимулирует выделение инсулина [8, 9, 10]. Инсулин вызывает пролиферативные и метаболические эффекты. Проллиферативные эффекты реализуются через транспорт, обмен и депонирование аминокислот и других молекул, участвующих в процессах пролиферации и дифференцировки тканей. Метаболические эффекты приводят к экспрессии генов-активаторов синтеза ДНК, РНК и тканевоспецифических белков [11; 12]. В низких концентрациях инсулин обладает преимущественно метаболическим действием, в более высоких – пролиферативным [12; 13]. В быстропролиферирующих тканях обнаруживается отчетливый митогенный эффект инсулина. Он усиливает синтез ДНК и митотическую активность в тканях молочной железы, в жировой ткани, в регенерирующей печени, в реберном хряще, в эпителии хрусталика глаза, в культурах фибробластов, почечного эпителия и клеток аппендикса, усиливает рост клеток матки и простаты [11]. В непролиферирующих тканях (головной мозг, печень, скелетная мускулатура, сердечная мышца) этот эффект не выявляется. Инсулин стимулирует не столько активацию ДНК-полимеразы и синтез ДНК в S-фазе митотического цикла, сколько ускоряет вступление клеток из G₁-фазы в S-фазу [8; 14].

В исследованиях Health Professionals Follow-up Study (более 45 тысяч мужчин 40-75 лет, 1986 г.) и Nurses' Health Study (около 120 тысяч женщин 30-55 лет, 1976 г.) было показано, что повышенный уровень глюкозы после нагрузки и сахарный диабет 2 типа ассоциированы с высоким риском развития рака поджелудочной железы, и что ГИ связана с более частым развитием рака толстой и прямой кишки у лиц с избыточной массой тела и низкой физической активностью [7]. У мужчин с высоким потреблением углеводов относительный риск колоректального рака был выше в 1,32 раза по сравнению с низким уровнем потребления сахарозы или фруктозы [15].

В National Health Insurance Corporation Study, проведенном в Южной Корее, с помощью метода многомерной регрессии было доказано, что ожирение и ИР являются факторами риска развития первичных и повторных ЗНО. Среди излеченных от рака 14 тысяч пациентов, лица с ИМТ ≥ 25 кг/м² имели относительный риск развития второй самостоятельной опухоли в толстой кишке в 3,45 раза и рака мочеполовой системы в 3,61 раза больше, чем с меньшими ИМТ. У пациентов с концентрацией глюкозы в сыворотке крови натощак ≥ 126 мг/дл риск развития ЗНО гепатобилиарной системы составил 3,33. Было заключено, что ожирение и инсулинорезистентность являются факторами риска для развития последующих самостоятельных опухолей после лечения первой [16]. D. Michaud и др. (2001) показали, что лица с ИМТ ≥ 30 кг/м² имеют относительный риск развития рака поджелудочной железы в 1,72 раза выше, чем лица с ИМТ $< 23,0$ кг/м². По их данным, физическая активность снижала риск рака поджелудочной железы, особенно у людей, имеющих избыточный вес [7]. В других исследованиях была найдена связь между ожирением у мужчин и повышением относительного риска колоректального рака в 1,5-2 раза по сравнению с лицами с нормальным ИМТ [17]. У женщин имеется связь между увеличением окружности талии и повышением риска колоректального рака. В исследовании S. Otake, H. Takeda и Y. Suzuki показана сильная связь между развитием колоректального рака и количеством висцерального жира в организме, определяемым с помощью компьютерной томографии [18]. Абдоминальное ожирение, малоподвижный образ жизни, сахарный диабет, гипергликемия и гиперинсулинемия были признаны факторами риска развития колоректального рака [17].

Когортное исследование более 10 тысяч случаев рака поджелудочной железы показало увеличение относительного риска развития рака поджелудочной железы в 1,2-3 раза при ожирении (ИМТ ≥ 30) по сравнению с лицами, имеющими ИМТ ≤ 25 [17; 19]. Механизм этого недостаточно изучен, но установлена важная роль возникающей при ожирении ГИ, повышения уровня инсулиноподобного фактора роста-1 и гипергликемии, провоцирующей окислительный стресс, повреждение и пролиферацию клеток поджелудочной железы [7; 20].

В крупном эпидемиологическом исследовании Cancer Prevention Study II Nutrition Cohort (около 70 тысяч мужчин, 1982-1992 гг.) были исследованы ИМТ и динамика массы тела. В течение 1982-2003 г. в когорте было зарегистрировано 5252 случая рака простаты. Было найдено, что относительный риск низкодифференцированного рака простаты был обратно пропорционален ИМТ (в 0,84 раза), а относительный риск высокодифференцированного рака простаты – прямо пропорционален ИМТ (в 1,22 раза), как и риск выявления рака простаты с метастазами и смерти от рака простаты (в 1,54 раза) [21]. Другие исследования также показывают связь между избыточной массой тела у мужчин и риском развития рака предстательной железы [22].

Найден риск развития рака у лиц с сочетанием высокого ИМТ и АГ. В Швеции было обследовано более 350 тысяч мужчин в 1971-1995 гг. Наблюдение показало, что мужчины средней по ИМТ части когорты имели риск развития рака почки на 30-60% выше, а при самых высоких значениях ИМТ – в 2 раза выше, чем с низкими значениями ИМТ. Была найдена прямая ассоциация между высоким АД и высоким риском рака почки. С уменьшением АД риск снижался [23].

Исследования последних лет показали, что абдоминальная жировая ткань секретирует гормоны, провоспалительные цитокины и адипокины. Нарушение секреции адипокинов, высвобождение жирных кислот до уровня их токсичности, преимущественно абдоминальное отложение жира являются причинными факторами развития ИР, развития диабета 2 типа и ССЗ [24]. Адипокины играют важную роль в повышении риска развития ЗНО. Ожирение, МС, диабет, сопровождающие ГИ, приводят к повышенному риску рака молочной железы. V. Bartella, S. Cascio, E. Fiorio и др. (2008) изучали молекулярные механизмы активации экспрессии адипокина лептина инсулином и показали, что лептин оказывает промоторное

действие на клетки рака молочной железы, т.е. прямо способствует прогрессии раковых клеток через лептин-зависимые механизмы [25]. Он активирует рецепторы эстрогенов, при этом оказывает влияние и на эстроген-зависимые, и на эстроген-независимые типы клеток опухоли [26].

Другие адипокины адипонектин и фактор роста гепатоцитов HGF тоже участвуют в метаболических процессах, оказывая влияние на риск развития рака молочной железы. HGF способствует клеточной инвазии и усиливает клеточный рост, так как стимулирует ангиогенез. Адипонектин подавляет клеточную пролиферацию опухолевых клеток и усиливает апоптоз, он блокирует связанный с ростом опухоли ангиогенез [26]. Подтверждает предположение о важной роли адипонектина в процессе злокачественной трансформации тот факт, что у больных раком молочной железы, эндометрия, простаты и толстой кишки концентрация циркулирующего в крови адипонектина ниже, чем у здоровых. Адипонектин может влиять на риск развития рака путем увеличения ИР или через непосредственное воздействие на опухолевые клетки, поскольку некоторые опухолевые клетки экспрессируют рецепторы адипонектина и взаимодействуют с ним. Низкую концентрацию адипонектина в сыворотке крови можно рассматривать как новый фактор риска ЗНО у тучных людей [27].

Изучение иммуногистохимическими методами экспрессии рецепторов адипонектина в клетках желудочно-кишечного тракта у здоровых людей и в опухолевых клетках при колоректальном раке показало значимые различия. Экспрессия рецепторов адипонектина в раковых клетках *AdipoR1* составила 95% и *AdipoR2* – 88%, а нормальных тканях – 8% и 0% соответственно. Было найдено, что адипонектин в физиологических концентрациях может вызывать *in vitro* патологические внутриклеточные сигналы в культурах клеток, экспрессирующих *AdipoR1* и *AdipoR2* [28].

Связь между ожирением и смертностью от большинства видов рака была подтверждена множеством исследований. Так, исследования D.B.Boyd (2003) подтвердили роль инсулина и инсулиноподобного фактора роста IGF-1 в ускоренном делении клеток опухоли. Они сделали выводы о том, что МС, сопровождающийся провоспалительными нарушениями и изменениями в системе цитокинов, способствует опухолевой прогрессии при раке толстой кишки, простаты, поджелудочной и молочной железы [29].

Существуют доказательства связи между концентрацией гормонов и факторов роста в плазме или сыворотке и риском развития рака молочной железы, его стадией и прогнозом. Так, в исследовании P.G. Toniolo и др. (1995) показано, что высокий уровень эстрогенов в плазме крови сопряжен с повышенным риском развития рака в постменопаузе [30]. Положительная корреляция между уровнем инсулина после приема пищи и риском рака молочной железы и его прогнозом отражена в работах D.A. Lawlor и др. [31].

Кросс-секционное исследование EBBA (Norwegian Energy Balance and Breast Cancer Aspect study), в котором изучалась величина уровня 17β -эстрадиола и риска рака молочной железы (206 здоровых женщин 25-35 лет с МС и низкой физической активностью) показало, что у женщин с низким уровнем физической активности и более высокой частотой сердечных сокращений в покое наблюдается более высокий уровень 17β -эстрадиола и риск рака молочной железы, а низкий уровень ХС ЛПВП коррелирует с высоким уровнем эстрогенов и может являться биомаркером риска развития рака молочной железы у тучных женщин [32]. Женщины с ИМТ $\geq 23,6$ кг/м² и низким уровнем ХС ЛПВП в сыворотке крови имели значимо более высокий уровень эстрадиола в слюне, чем женщины с нормальной массой тела. ИМТ был сильным предиктором уровня эстрадиола. Уровень ХС ЛПВП был обратно пропорционален уровню лептина, инсулина и дегидроандростендиона сульфата в сыворотке крови [33]. В постменопаузальном периоде наиболее важный вклад в риск рака молочной железы и его прогрессию вносят эстрон и эстрадиол, при ожирении образующиеся в избытке в жировой ткани [34].

Е.М. Blumberg, P.M. West, F.V. Ellis в 1954 г., S.J. Kowal в 1955 г. было высказано мнение о том, что психологические факторы, а именно – состояния депрессии, играют определенную роль в этиологии ЗНО [35]. Эмпирических данных однако недостаточно, чтобы делать окончательные выводы.

В проводимых исследованиях обычно изучаются отдельные виды опухолей, хотя вполне логично предположить, что психологические факторы оказывают влияние на состояние системы иммунитета и, как следствие, на развитие ЗНО разных локализаций. В исследованиях G. Papacostas и др. показана связь между депрессивными расстройствами и гиперхолестеринемией. Авторы предположили, что в условиях гиперхолестеринемии нарушается транспорт серотонина и/или снижается чувствительность серотониновых рецепторов. Холестерин, входящий в фосфолипидный бислой нейрональных мембран, ухудшает текучесть последних. Избыток холестерина может изменять структуру и функцию белков, входящих в состав мембран клеток, снижая текучесть нейрональной мембраны [36]. А депрессивные расстройства, в свою очередь, приводят к снижению иммунитета и риску развития ЗНО.

В проспективном исследовании Cardiovascular Health Study в 1989-1999 гг. было показано, что депрессивные симптомы, выявленные при помощи тестирования по шкале CES-D (Center for Epidemiological Studies–Depression Scale), ассоциированы с риском развития диабета 2 типа (обследовано около 5 тысяч лиц старше 65 лет). После стандартизации по демографическим показателям, уровню физической активности, курению, употреблению алкоголя, ИМТ и уровню С-реактивного белка в сыворотке крови было найдено, что отношение шансов развития диабета 2 типа при высоких баллах по шкале CES-D (депрессия) составило 1,6 [37].

Снижение толерантности к глюкозе тоже связано с риском развития депрессивных расстройств, что было показано в исследовании MESA (Multiethnic Study of Atherosclerosis) в США, в котором приняли участие около 7 тысяч человек 45-84 лет [38].

В исследованиях последних лет показана связь между депрессией и такими факторами риска развития рака, как низкий уровень эстрогенов в период менопаузы [39] и укорочение периода перименопаузы [40]. Замещающая эстрогенотерапия снижает риск развития колоректального рака [41], что поддерживает гипотезу о проканцерогенном влиянии гипоестрогемии на развитие колоректального рака. Депрессия также нарушает регуляцию иммунных механизмов, увеличивая сывороточный уровень медиаторов воспаления интерлейкина-6 [42; 43] и С-реактивного белка [44], увеличивая уровень иммуносупрессора простогландина E_2 [45], каждый из которых может влиять на риск колоректального рака [46; 47]. Депрессия, кроме этого, увеличивает частоту курения и оказывает важное влияние на другие привычки – факторы риска метаболического синдрома, включающего избыточный вес, абдоми-

нальное ожирение, снижение физической активности и увеличение энергетического потребления [48]. Депрессия может усиливать риск развития рака путем неблагоприятного влияния на метаболические процессы, гиперинсулинемию, центральное ожирение и другие маркеры метаболической дисфункции в результате избыточной продукции кортизола [49; 50; 51].

Так же и в проспективном исследовании Nurses Health Study среди более чем 80 тысяч женщин 30-55 лет была показана связь депрессии и риска развития ЗНО. В этой когорте было выявлено 400 случаев колоректального рака в 1992-2000 гг. Депрессию выявляли с помощью опросника Mental Health Index (MHI-5) и подраздела «Психическое функционирование» опросника Short-Form-36 (SF-36) в 1992-1996 гг. Было показано, что женщины с высокими показателями по шкале депрессии имели более высокий относительный риск развития колоректального рака (в 1,43 раза), по сравнению с женщинами без симптомов депрессии. Ассоциация была более сильной у женщин с избыточным весом [35]. Это проспективное исследование впервые показало, что симптомы депрессии внесли дополнительный 40%-ный риск развития колоректального рака у женщин. Также была найдена прямая зависимость величины риска от тяжести депрессии [35]. В некоторых исследованиях была найдена связь между симптомами депрессии и другими формами рака. Так, Е.М. Bleiker и др. (1996) показали наличие такой связи при раке молочной железы. Механизм проканцерогенного действия депрессии не ясен, однако очевидно, что нарушение метаболической регуляции играет важную роль в патогенезе [35].

Закключение. Заболеваемость раком и распространенность МС в мире считаются в настоящее время двумя большими проблемами. Существуют исследования, которые показывают, что между развитием ЗНО и метаболическими нарушениями, свойственными МС, есть определенные патогенетические связи. Канцерогенез является длительным многостадийным процессом, происходящим на фоне возрастных изменений в репродуктивной, адаптационной и метаболической системах, которые играют ключевую роль в развитии иммунодепрессии и формировании условий для опухолевого роста. МС так же сопровождается комплексом гормонально-метаболических нарушений, которые благоприятствуют развитию ЗНО. Популяционные исследования подтвердили, что риск развития злокачественных опухолей различных локализаций выше среди лиц, имеющих метаболические нарушения, входящие в кластер МС.

Таким образом, можно обоснованно предполагать, что МС вносит определенный вклад еще и в заболеваемость злокачественными опухолями. Изучение патогенетических связей между МС, его отдельными компонентами и ЗНО позволит, вероятно, получить новые данные для разработки способов эффективной профилактики рака.

Библиографический список

1. Диагностика и лечение метаболического синдрома. Российские рекомендации. – М., 2008. – Приложение 2 к журналу «Кардиоваскулярная терапия и профилактика», № 6 (6).
2. Заридзе, Д.Г. Канцерогенез / под ред. Д. Г. Заридзе. – М., 2004.
3. Weinstein, L. B., Santella, R. M., Perera, F. Cancer Prevention and Control / Eds P. Greenwald, B. Kramer, D. Weed. – New York, 1995.
4. Perera, F. P. Cancer Epidemiology and Prevention / Eds D. Schottenfeld, J. Fraumeni. – New York, 1996.
5. Дильман, В.М. Эндокринологическая онкология (Руководство для врачей). – Л.: Медицина, 1983.
6. Анисимов, В.Н. Молекулярные и физиологические механизмы старения, 2003. <http://imquest.alfaspace.net/BOOK/MFMA/index.htm>
7. Michaud, D., Giovannucci, E., Willett, W. Physical activity, obesity, height and the risk of pancreatic cancer. JAMA, 2001.
8. Розен, В.Б. Основы эндокринологии. – М.: Изд-во МГУ, 1994.
9. Hutton, J.C., Siddle, K. Peptide Hormone Secretion: A Practical Approach. – Oxford, England: IRL Press of Oxford University Press, 1990.
10. Альбертс, Б. Молекулярная биология клетки / Б. Альбертс, Д. Брей, Дж. Льюис, [и др.]; пер. с англ.: в 3-х тт. – М.: Мир, 1994.
11. Новицкий, В.В. Гемопоз, гормоны, эволюция / В.В. Новицкий, Ю.А. Козлов, В.С. Лаврова, Н.М. Шевцова. – Новосибирск: Наука, Сиб. предприятие РАН, 1997.
12. Siddle, K., Hutton, J.C. Peptide Hormone action: A Practical Approach. – Oxford, England: IRL Press of Oxford University Press, 1990.
13. Перцева, М.Н. Современные достижения в изучении сигнальных механизмов действия инсулина и родственных ему пептидов / М.Н. Перцева, А.О. Шпаков, С.А. Плесева, С.А. // Ж. эвол. биохим. и физиол. – 1996. – № 3.
14. Fantes, P., Brooks R. The Cell Cycle: A Practical Approach. – Oxford, England: IRL Press, 1994.

15. Michaud, D.S., Fuchs, C.S., Liu S. et al. Dietary Glycemic Load, Carbohydrate, Sugar, and Colorectal Cancer Risk in Men and Women. *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev* 2005. – № 14(1).
16. Sang Min Park, Min Kyung Lim, Kyu Won Jung et al. Prediagnosis Smoking, Obesity, Insulin Resistance, and Second Primary Cancer Risk in Male Cancer Survivors: National Health Insurance Corporation Study. *Journal of Clinical Oncology*, 2007. – Vol 25, № 30 (October 20).
17. Giovannucci E., Michaud D. The role of obesity and related metabolic disturbances in cancers of colon, prostate and pancreas. *Gastroenterology*, 2007.
18. Otake, S., Takeda, H., Suzuki, Y. Association of visceral fat accumulation and plasma adiponectin with colorectal adenoma: evidence for participation of insulin resistance. *Clin.Cancer Res.*, 2005.
19. Berrington de Gonzalez A., Swwetland, S., Spencer, S. A meta-analysis of obesity and the risk of pancreatic cancer. *Br.J. Cancer*, 2003.
20. Patel, A., Rodriguez, C., Bernstein, L. Obesity, location of weight gain and risk of pancreatic cancer in a large United States cohort. *Am.J. Epidemiol.*, 2004.
21. Rodriguez, C., Freedland, S.J., Deka A. et al. Body mass index, weight change, and risk of prostate cancer in the Cancer Prevention Study II Nutrition Cohort. *Cancer Epidemiol. Biomarkers Prev*, 2007. – № 16(1).
22. Gong, Z., Neuhauser, M.L., Goodman P.J. et al. Obesity, diabetes, and risk of prostate cancer: results from the prostate cancer prevention trial. *Cancer Epidemiol. Biomarkers Prev*, 2006. – № 15(10).
23. Chow Wong-Ho, Gridley G., Fraumeni J. F., Järnholm B. Obesity, Hypertension, and the Risk of Kidney Cancer in Men. *The New England Journal of Medicine*, 2000. – Vol. 343. – № 18.
24. Waki, H., Tontonoz, P. Endocrine functions of adipose tissue. *Annu Rev Pathol*, 2007.
25. Bartella, V., Cascio, S., Fiorio, E. et al. Insulin-dependent leptin expression in breast cancer cells. *Cancer Res*. 2008. – № 68(12).
26. Vona-Davis, L., Rose, D.P. Adipokines as endocrine, paracrine, and autocrine factors in breast cancer risk and progression. *Endocrine-Related Cancer*. 2007, DOI:10.1038/erc.2006.068.
27. Barb, D., Williams, C.J., Neuwirth, A.K., Mantzoros, Chr.S. Adiponectin in relation to malignancies: a review of existing basic research and clinical evidence. *American Journal of Clinical Nutrition*, 2007. – Vol. 86, № 3.
28. Williams, C.J., Mitsiades, N., Sozopoulos, E. et al. Adiponectin receptor expression is elevated in colorectal carcinomas but not in gastrointestinal stromal tumors. *Endocrine-Related Cancer*, 2007, DOI: 10.1038/erc.2007.0197.
29. Boyd, D.B. Insulin and Cancer. *Integrative Cancer Therapies*, 2003 – Vol. 2, № 4.
30. Toniolo P.G., Levitz M., Zeleniuch-Jacquotte A. et al. A prospective study of endogenous estrogens and breast cancer in postmenopausal women. *Journal of the National Cancer Institute*, 1995.
31. Lawlor, D.A. Smith, G.D., Ebrahim, S. Hyperinsulinaemia and increased risk of breast cancer: findings from the British Women's Heart and Health Study. *Cancer Causes and Control*, 2004.
32. Emaus, A., Veierod, M.B., Furberg, A.S. et al. Physical activity, heart rate, metabolic profile, and estradiol in premenopausal women. *Med. Sci. Sports Exerc.* 2008. – № 40(6):1022-30.
33. Furberg, A.S., Jasienska, G., Bjurstam, N. et al. Metabolic and hormonal profiles: HDL cholesterol as a plausible biomarker of breast cancer risk. The Norwegian EBBA Study. *Cancer Epidemiol. Biomarkers Prev*, 2005. – № 14(1):33-40.
34. Key, T.J., Appleby, P.N., Reeves, G.K. et al. Body mass index, serum sex hormones, and breast cancer risk in postmenopausal women. *Journal of the National Cancer Institute*, 2003.
35. Kroenke, C.H., Bennett, G.G., Fuchs, Ch. et al. Depressive Symptoms and Prospective Incidence of Colorectal Cancer in Women. *American Journal of Epidemiology*, 2005. – Vol. 162. – № 9. DOI: 10.1093/aje/kwi302.
36. Papakostas, G.I., Iosifescu, D.V., Renshaw, P.F. et al. Brain MRI white matter hyperintensities and one-carbon cycle metabolism in non-geriatric outpatients with major depressive disorder (Part II). *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 2005. – Vol. 140, Issue 3, <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2005.09.001> or 28.07.2007.
37. Carnethon, M.R., Biggs, M.L., Barzilay, J.I. et al. Longitudinal Association Between Depressive Symptoms and Incident Type 2 Diabetes Mellitus in Older Adults. The Cardiovascular Health Study. *Arch Intern Med*, 2007.
38. Golden, Sh.H., Lee, H. B., Schreiner et al. Depression and Type 2 Diabetes Mellitus: The Multiethnic Study of Atherosclerosis. *Psychosomatic Medicine*, 2007 69:529-536. July 16, 2007. <http://10.1097/PSY.0b013e3180f61c5c>.
39. Young, E.A., Midgley, A.R., Carlson, N.E. et al. Alteration in the hypothalamic-pituitary-ovarian axis in depressed women. *Arch Gen Psychiatry* 2000;57:1157–62.
40. Harlow, B.L., Wise, L.A., Otto, M.W. et al. Depression and its influence on reproductive endocrine and menstrual cycle markers associated with perimenopause: the Harvard Study of Moods and Cycles. *Arch Gen Psychiatry* 2003.
41. Grodstein, F., Martinez, M.E., Platz, E.A. et al. Postmenopausal hormone use and risk for colorectal cancer and adenoma. *Ann Intern Med*, 1998;128:705–12.
42. Glaser, R., Robles, T.F., Sheridan, J. et al. Mild depressive symptoms are associated with amplified and prolonged inflammatory responses after influenza virus vaccination in older adults. *Arch Gen Psychiatry*, 2003.
43. Miller, G.E., Freedland, K.E., Carney R.M. et al. Pathways linking depression, adiposity, and inflammatory markers in healthy young adults. *Brain Behav Immun*, 2003.
44. Ford, D.E., Erlinger, T.P. Depression and C-reactive protein in US adults: data from the Third National Health and Nutrition Examination Survey. *Arch Intern Med*, 2004.
45. Lieb, J., Karmali, R., Horrobin, D. Elevated levels of prostaglandin E2 and thromboxane B2 in depression. *Prostaglandins Leukot Med*, 1983.
46. Kinoshita, T., Ito, H., Miki, C. Serum interleukin-6 level reflects the tumor proliferative activity in patients with colorectal carcinoma. *Cancer*, 1999.
47. Erlinger, T.P., Platz, E.A., Rifai, N. et al. C-reactive protein and the risk of incident colorectal cancer. *JAMA* 2004;291: 585–90.
48. Rutledge, T., Reis, S.E., Olson, M. et al. Psychosocial variables are associated with atherosclerosis risk factors among women with chest pain: the WISE study. *Psychosom Med* 2001;63: 282–8.
49. Okamura, F., Tashiro, A., Utumi, A. et al. Insulin resistance in patients with depression and its changes during the clinical course of depression: minimal model analysis. *Metabolism* 2000;49:1255–60.
50. Weber-Hamann, B., Hentschel, F., Kniest, A. et al. Hypercortisolemic depression is associated with increased intra-abdominal fat. *Psychosom Med* 2002; 64:274–7.
51. Davidson, K., Jonas, B.S., Dixon, K.E. et al. Do depression symptoms predict early hypertension incidence in young adults in the CARDIA Study? Coronary Artery Risk Development in Young Adults. *Arch Intern Med* 2000; 160: 1495–500.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 594.7

В.И. Гонтарь, канд. биол. наук, ст. науч. сотрудник, г. Санкт-Петербург, E-mail: gontar2@yahoo.com

АЗОВСКИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЬ РОДА *LAPIDOSELLA* GEN. NOV. (CHEILOSTOMATA, ANASCA) НОВЫЙ ВИД *LAPIDOSELLA OSTROUMOV* GONTAR И ЕГО ЭКОЛОГИЯ

Представители фауны мшанок Каспийского, Азовского и Черного моря из сем. *Electridae* и рода *Conopeum*, которые в научной литературе описывались под названиями *Membranipora reticulata*, *Membranipora tuberculata*, *Electra crustulenta*, *Conopeum reticulatum*, *Conopeum seurati*, в Каспийском море представлены автохтонным видом *Conopeum grimmi* Gontar et Tarasov. В настоящей статье описывается новый род и новый вид из Азовского моря *Lapidoseella ostroumovi* Gontar gen. et sp. nov. Это позволяет утверждать, что в Азовском море есть эндемичные представители мшанок. Возможно, этот вид в дальнейшем удастся встретить в Черном море в районах с пониженной соленостью. *L. ostroumovi* образует крупные колонии и значительные биомассы. Это наиболее часто встречающийся вид в бентосе Азовского моря и в обрастаниях гидротехнических сооружений.

Ключевые слова: Bryozoa, Cheilostomata, таксономия, распространение, экология.

В Азовском море встречается новый вид из нового рода *Lapidoseella* Gontar gen. nov. Изучение колоний с использованием электронной микроскопии и сравнение с другими видами дало основание для описания нового вида *Lapidoseella ostroumovi* Gontar sp. nov. Приводятся данные об его географическом распространении, а также о биотопической приуроченности.

В настоящей статье необходимо подробно цитировать все сообщения в литературе по Азовскому, Черному, Каспийскому морям о современных представителях рода *Conopeum* и ископаемом виде *Eschara lapidosa* [1], чтобы проиллюстрировать непростую ситуацию, сложившуюся к настоящему времени с определением видов рода *Conopeum* в наших южных морях. По Остроумову [2] «фауна Азовского моря складывается: 1) из переселенцев Средиземноморских; 2) из остатков фауны, непосредственно предшествовавшей проникновению средиземноморских форм, т.е. до сообщения Черного моря со Средиземным; 3) из остатков более древней фауны, сарматской (*Membranipora reticulata*?)... Все переселенцы Средиземного моря, разселившиеся по Азовскому морю, принадлежат к обычным насельникам эстуарий и солоноватых вод (Brackwasser). Переселенцы, смотря по относительной гибкости своей организации, так или иначе изменяются под влиянием условий нового местообитания. Я укажу всего один пример, быть может наиболее убедительный в глазах постороннего ценителя: *Corbulomya mediterranea*, изменившаяся настолько, что такой опытный конхиолог, как академик Миддендорф, по недостатку материала не мог признать ее даже после тщательного сличения с достаточным количеством средиземноморских представителей этого вида...». В этой же работе Остроумов впервые указывает вид мшанок как *Membranipora reticulata* для Азовского моря (ссылаясь на Pergus'a), упоминая при этом, что ранее в своей работе по мшанкам Севастопольской бухты [3] он определил этот вид, как *Membranipora denticulata* Busk. В своем описании *M. denticulata* он [3], тем не менее, пишет: «Примечание: Быть может, история развития покажет нам, что под названием *M. denticulata* соединяются два вида. Данные для такого предположения заключаются в различии их местообитания, способа произрастания колоний. Колонии этой мшанки на сваях и прибрежных камнях в опресненной воде, как напр. в Одесском и Керченском заливе и в Севастополе в вершине Карантинной бухты, напоминают флюстр по способу возростания, поднимаясь в виде изогнутых пластинок, состоящих из двух колоний, сложенных базальными сторонами. Колонии, попадающиеся на сравнительно большой глубине (в Севастополе, Феодосии, Сухуме) на раковинах больших мидий, устриц, всегда плотно прилегают к предмету одним слоем в виде пластинок или даже узких лент...». Из этих высказываний Остроумова можно сделать вывод, что вид, отмеченный им в

Азовском море, возможно другой, а не *Membranipora reticulata*.

В коллекциях Зоологического института в сборах Остроумова в Азовском море имеется два вида колоний под его определением *Membranipora*: один вид — с обрастающей колонией, другой, образующий веерообразные и анастомозирующие двухслойные лопасти колонии. У обрастающих колоний, у некоторых аутозоидов есть два небольших приростенных вертикальных дистальных шипа, abortивные зооиды и очень узкая гимноциста и криптоциста. Латеральные стенки аутозоидов явно раздельные. Вид с обрастающей колонией это *Conopeum grimmi* Gontar et Tarasov. Другой вид с веерообразной анастомозирующей двухслойной колонией это новый вид *Lapidoseella ostroumovi*, описанию которого посвящена настоящая работа, и возможно еще один вид из этого нового рода *Lapidoseella*. Кроме них, в коллекции Остроумова под его определением *Membranipora* имеется еще один вид с более развитой гимноцистой, криптоцистой и обызвествленной крышечкой с хитинизированным краем (*Electra*).

В статье [4], посвященной монографии В.К.Совинского «Введение в изучение фауны Понто-Каспийско-Аральского морского бассейна...», Остроумов указывает, что, отмеченные в Каспийском море:

«...1) *Stichopora* sp. Напрасно фигурирует среди *Bryozoa*. Это не мшанка, а известковая водоросль.

2) Среди мшанок, живущих в Каспии следует поместить *Bowerbankia caudata* в громадном количестве, встречающуюся в Бакинском заливе. Я имею основание думать, что именно этот вид был принят Гриммом за *Bowerbankia imbricata*».

Во время своего визита на Каспий Остроумов встречал этот вид *Bowerbankia*, но не отметил *Membranipora* (*Conopeum*). Судя по его отчетам, это могло быть из-за небольших глубин, на которых собирались пробы. В коллекциях Зоологического института РАН сохранился сбор Гримма, в котором остались буквально 2–3 аутозоида, которые относятся к *Conopeum*.

В.Д. Брайко [5] указывает для Черного моря *Conopeum reticulatum* (L.), сводя в синоним *M. denticulata*, описывая его колонии как корку на подводных предметах. Позднее Брайко [6] описывает для фауны Черного и Азовского морей два вида: *M. denticulata* (отметив, что он очень сходен с *Conopeum seurati* (Canu) и *M. crustulenta*). Относительно *M. crustulenta* она пишет: «Типично солоноватоводная форма, переносит значительные колебания солености и может жить даже в пресной воде. В зависимости от условий обитания сильно варьирует по форме колоний, величине апертурного поля и степени обызвествления. Если колония развивается на ограниченном пространстве, то образует как бы складки и фестоны. Диаметр колонии обычно небольшой. *M. crustulenta* очень сходна с *M. denticulata* — одним из наиболее распространенных видов мшанок в Черном море. Широко распространена в солоноватых

водоемах морских побережий Европы, Северной Африки, в Балтийском и Азовском морях. В последние годы проникла в Каспий. Проникновение этого вида мшанки в новые районы, вероятно, происходит на днищах судов, так как личинки *M. crustulenta* не могут переноситься на большие расстояния из-за непродолжительного пребывания их в планктоне [7]». Замечание о широком распространении *M. crustulenta* (в качестве синонима приводится *Eschara crustulenta* Pallas) приводит к определенному смешению нескольких видов. *Eschara crustulenta* Pallas типовой вид для *Electra crustulenta* forma typica Borg [8], которая была встречена на западном берегу Швеции при солёности близкой к нормальной морской. В Балтийском море встречается *Electra crustulenta baltica* Borg. В Каспийском море нами описан вид *Conopeum grimmi* Gontar et Tarasov, который один там был распространён по меньшей мере до 1988 года. У побережья Африки в Средиземном море и у европейского побережья может встречаться *Electra pilosa* (L.) и *E. pilosa dentata* (Ellis et Solander). Таким образом, в Черном и Азовском море встречались по всей вероятности два вида. В дальнейшем, в своей работе [9] года о мшанках Украины Брайко сводит в синоним с *Conopeum seurati* вид *Conopeum reticulum*, который она описывала в своей работе [5], и пишет: «В Черноморско-Азовском бассейне отмечен один вид этого рода», усложнив этим ситуацию еще больше. Изображения *Conopeum seurati* [9] из Черного моря также не

очень подробные, чтобы можно было сделать однозначный вывод (Рисунок 1, В, Г). Однако abortивные зооиды в колониях, которые есть у Каспийского вида *C. grimmi*, не изображены. Брайко также пишет о трех формах вида.

Г.Б. Зевина [10] описывает в Азовском море *Conopeum seurati* и *Electra pilosa*, *Electra crustulenta*. По ее данным *C. seurati* оказался наиболее часто встречающимся видом в Азовском море, и она отметила его как первую находку в Черном море. Она указывает, что ранее этот вид смешивали с *Electra crustulenta* и *Conopeum reticulum*. Зевина утверждает, что *C. seurati* вселился в Каспийское море, но был ошибочно отнесен к *Membranipora crustulenta* [11] или к *Electra crustulenta* [12]. Она описывает три формы *C. seurati* в Азовском и в Каспийском море: А, Б, и В (рис. 1, А–3, 4, 5). Коллекция Зевинной из Каспийского моря в Зоологическом институте РАН, которую мы имели возможность просмотреть, представлена лишь единственным видом *C. grimmi*. На рисунках из Каспийского моря она [13] изобразила один abortивный зооид (рис. 1, Б) и, вероятно, хитинизированный край оперкулума. В Азовском море на рисунке колоний abortивные зооиды не изображены.

Абрикосов [11] приводит фотографию колонии на баянусах из Каспийского моря. В нашей коллекции *C. grimmi* также встречался на баянусах, и, по всей вероятности, Абрикосов имел перед собой тот же вид.

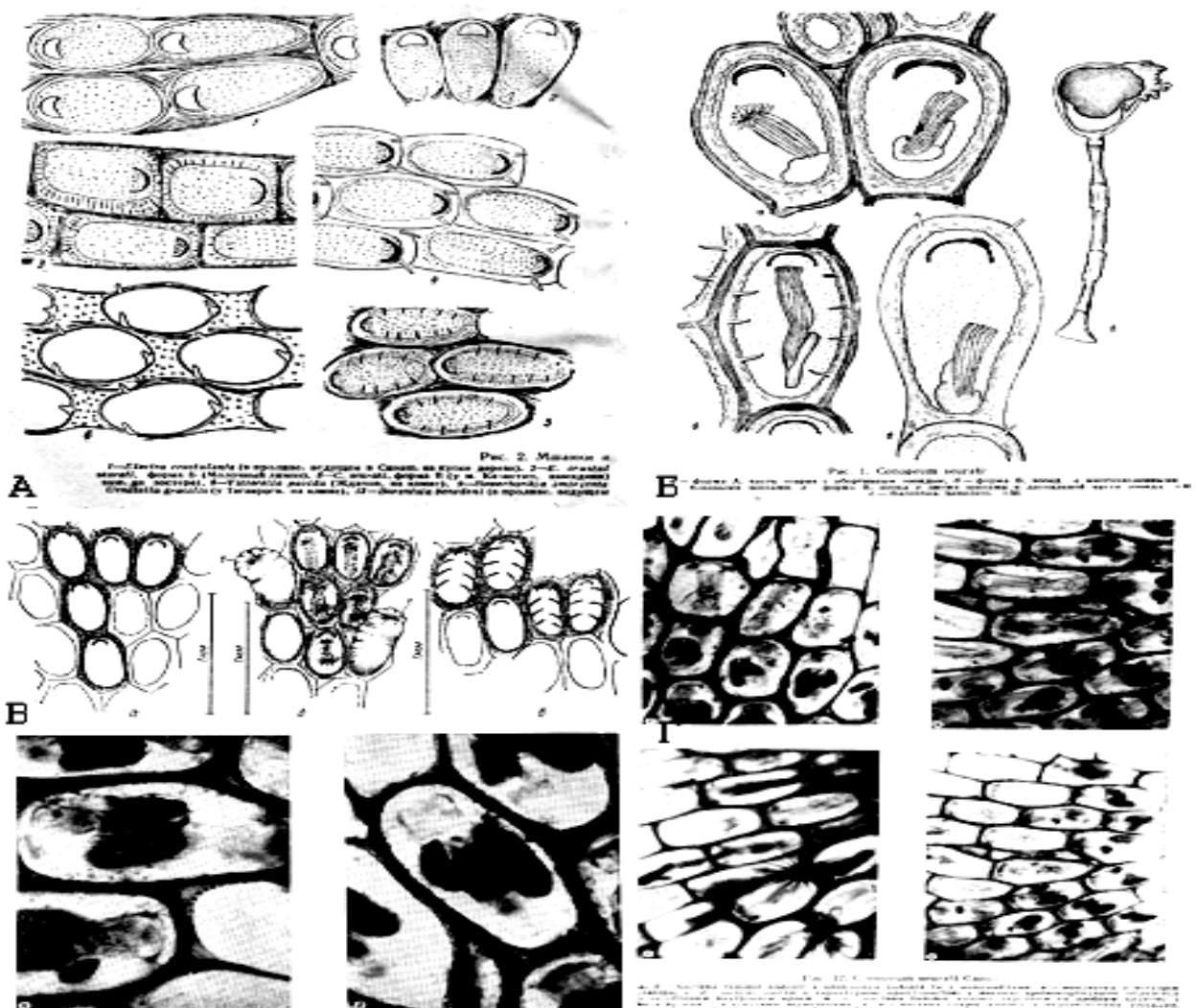


Рис. 1. *Conopeum seurati* по Зевинной (1 А, Б) и Брайко (1 В, Г)

Необходимо подчеркнуть, что *C. reticulum* обитает преимущественно в морских условиях, в Черном море до 30 %

[6]. *C. seurati* встречается чаще в эстуариях и солоноватоводных условиях, отмечался даже в пресных водах. Проникнове-

ние вида *C. seurati* в районы распреснения в Чёрном море ограничивалось зоной критической солёности (~8–10‰) [9]. Его личинки встречались в планктоне бореальных вод с июня до зимний сезон [14]. Личинки *C. seurati* по типу *cyphonautes*, но менее уплощены и без створок раковины. В планктоне могут плавать до 3–х дней [15].

Отряд CHEILOSTOMATA

Семейство Electridae d'Orbigny

Род *Lapidosella* Gontar gen. nov.

Диагноз рода: Колония вначале обрастающая, впоследствии образующая двуслойные меандрирующие и флюстроподобные выросты. Отсутствует гимноциста. Аутозооиды вначале четырехугольной формы по краю колонии, затем становятся с закругленным дистальным и слегка вогнутым проксимальным краем. Фронтальная стенка прозрачная. Опезия удлиненно-овальная, занимает почти всю фронтальную поверхность. Имеется только криптоциста, расширенная на проксимальном крае. Криптоциста с бугорками на своей плоскости и имеет в центре проксимального опециального края, выдающийся в опезию шипик. Mural rim имеет четковидную структуру, образует поднимающийся край зооида. Базальная стенка слабо обызвествленная. Боковая стенка с двумя поровыми пластинками. В дистальной стенке одна поровая пластинка. По всей видимости, так как ни у одного из авторов, наблюдавших этот вид, не имеется указания на наличие двойной анцеструлы, это вид из сем. *Electridae*. Овицеллы и авикулярии отсутствуют.

Замечания: Этот монотипический род отличается от других существующих родов из этого семейства отсутствием гимноцисты, наличием выраженного шипика на внутреннем опециальном проксимальном крае криптоцисты, способом

почкования аутозооидов и формирования колонии. Детально отличия описаны ниже в разделе

Сравнение: при описании нового вида.

Этимология: Род назван по ископаемому виду *Membranipora Lapidosa* Pallas, 1771[1]

Типовой вид: *Lapidosella ostroumovi* sp.n.

***Lapidosella ostroumovi* Gontar sp. nov.**

Membranipora reticulum Остроумов, 1892:8–11,18; *Membranipora crustulenta* Брайко, 1968:140, табл. 1, рис. 3; Зевина, 1967:32–34; *Conopeum seurati* Брайко, 1983:77–80; Парталы, 2006:120–122.

Материал. Голотип: колония, Азовское море, расстояние от берега (Мариуполь) 13 и 17,5 км, на буях (организация «Госгидрогеография», Украина), 01.12.2009 г., Сб. Е.М. Парталы. ЗИН № 1/10–2010; консервант – спирт. Паратипы № 2/11–2010 из типового местонахождения; № 3/12–2010–4/13–2010; Азовское море, судно «Казбек», ст.13, южный берег, западная часть моря, 45°54' с.ш., гл. 13 футов, 03.07.1891г., Сб. А.А. Остроумов (определена как *Membranipora* sp.); 5/14–2010, Азовское море, г. Керчь, обрастание судна на глубине 1 м, 25.08.1962, Сб. Лебедев.

Описание. Зоарий белого цвета, большие, достигающий в длину и ширину нескольких сантиметров, вначале обрастающий, затем двуслойный и свободно растущий, обызвествленный и твердый. Колония может образовывать многочисленные фестоны в разных плоскостях и направлениях. Колония состоит из многих аутозооидов, расположенных рядами и часто в шахматном порядке (рис. 2 А, Б; рис. 3 А, В)

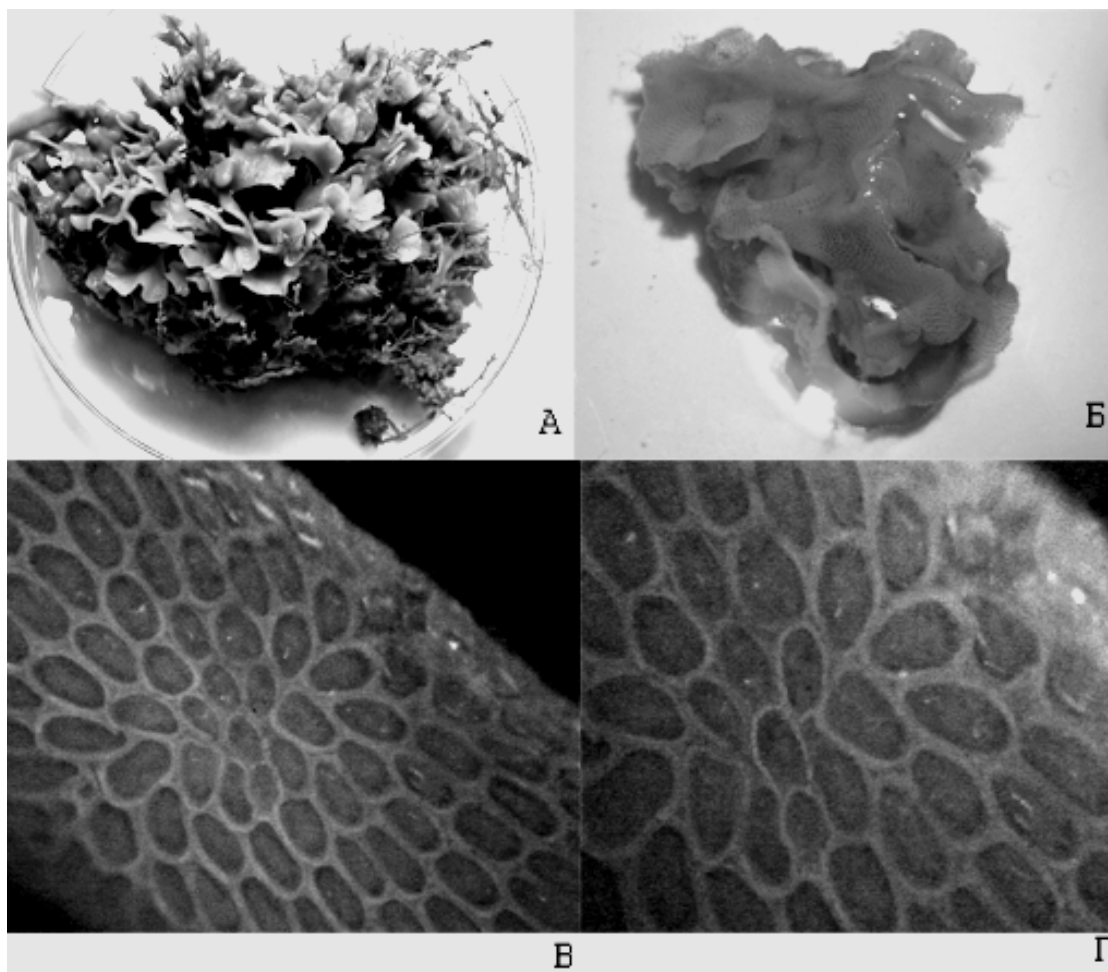


Рис. 2. А, Б. *Lapidosella ostroumovi* Gontar sp. n. Общий вид колоний

Такое расположение аутозооидов определяется их дистальным почкованием. Каждый аутозооид может отпочковывать дистально один дочерний аутозооид, или два дочерних аутозооида. Если образуются два дочерних аутозооида, то появляются дополнительные ряды аутозооидов в колонии. Одна и та же колония способна формировать второй слой аутозооидов, разрастаясь по базальной поверхности уже сформированной колонии (рис. 3 Г). Таким образом, формируется двухслойная веерообразная колония, часто напоминающая не полностью раскрытый веер. Затем лопасти могут сближаться друг с другом под разными углами, напоминая кружевные воланы. Край двухслойной колонии с одной стороны формируется крупными неправильной формы аутозооидами (рис. 3 Б, рис. 4 Б), которые могут соединять оба слоя колонии. Так как базальные стенки аутозооидов почти прозрачные, сквозь них просвечивает противоположный слой аутозооидов в колонии, которые могут быть ориентированы различным образом. На дистальном крае колонии располага-

ется несколько рядов формирующихся новых аутозооидов (рис. 4 В, Г). Вначале формируются латеральные стенки (рис. 4 Г), между которыми можно наблюдать разные стадии формирования дисто-проксимальной стенки (рис. 4 В). Формирование дисто-латеральной стенки начинается в виде небольших выростов с двух сторон от латеральных стенок, которые затем соединяются. Формирование дополнительной латеральной стенки между двумя другими латеральными стенками при формировании двух дочерних аутозооидов начинается от края колонии, а не от дисто-проксимальной стенки еще не полностью сформированного материнского аутозооида. Таким образом, формируются новые два аутозооида и, несомненно, это происходит под колониальным контролем. После формирования вертикальных стенок аутозооида начинается формирование криптоцисты от проксимального края формирующегося аутозооида под его фронтальной мембраной. Криптоциста зрелого аутозооида окружает опезию очень узкой полоской и заметно расширена в проксимальной части.

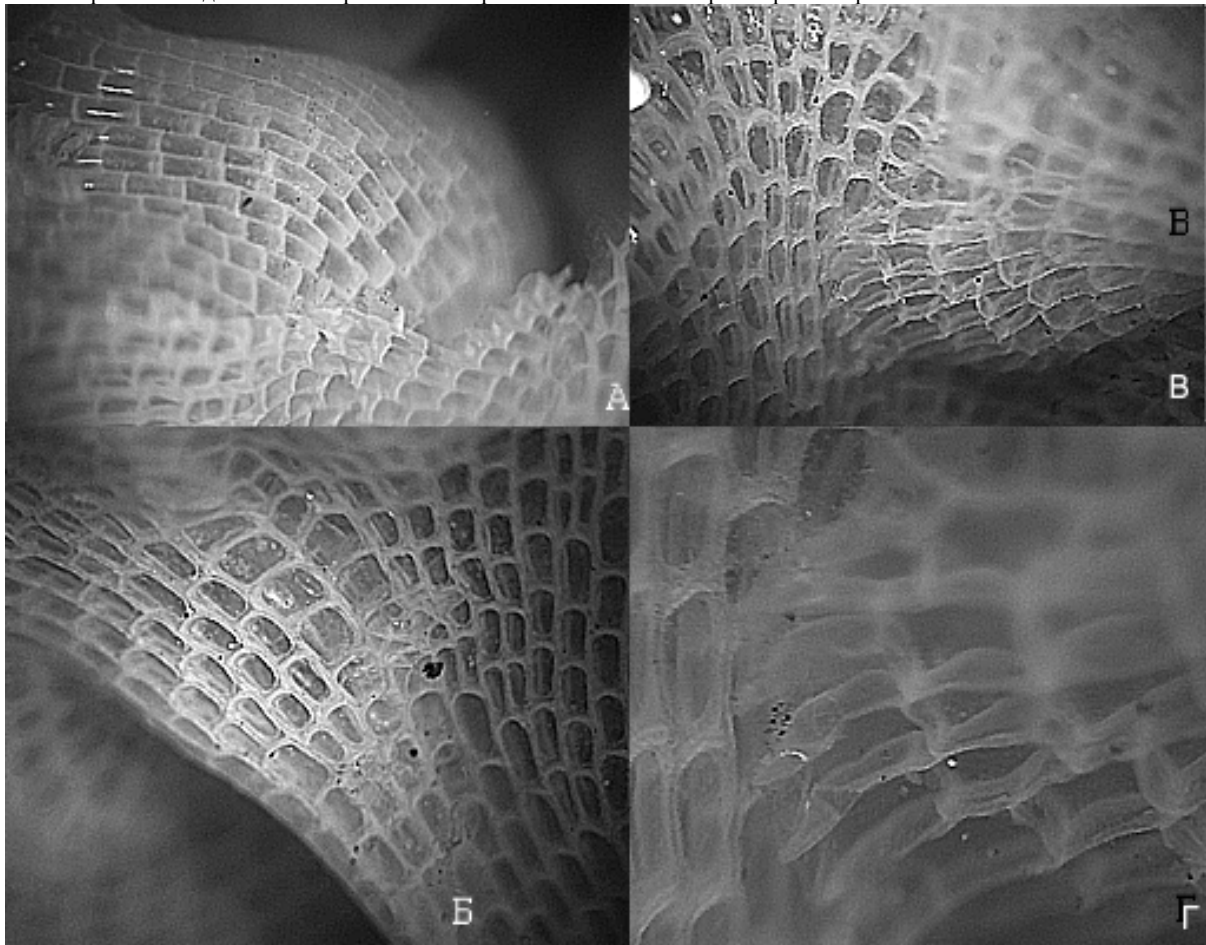


Рис. 3. Фотографии колонии *Lapidosella ostroumovi* через бинокляр: А. колония; Б. Крупные аутозооиды по краю колонии; В. Слой колонии нарастает на другой слой; Г. Аутозооиды—полупрозрачные латеральные и дисто-проксимальные стенки и прозрачные фронтальная и базальная стенки.

Аутозооиды в онтогенезе имеют прозрачную фронтальную мембрану (Рисунок 3, 4). Аутозооиды плотно прилегают друг к другу и имеют общие латеральные и общую дистально-проксимальную стенки (рис. 4 В, Г; рис. 5 А, Б).

Между аутозооидами не наблюдаются abortивные зооиды (рис. 3, 4) которые рисовали Йебрам и Фогт [16], хотя и не отметили их отдельно в своих описаниях.

Аутозооиды средней величины (длина 0.35–0.57 мм, средняя 0.43 мм, ширина 0.22–0.39 мм, средняя 0.33 мм, отношение длины к ширине от 1.35 до 1.6, редко 2.5), удлинненно овальной или неправильной удлиненной формы, иногда слег-

ка расширенные в средней части, с закругленными дистальными углами и несколько вогнутым проксимальным краем (рис. 5 А, Б). Латеральные стенки более обызвествленные, а у молодых аутозооидов они полупрозрачные (рис. 3 Г). Базальная стенка видна через прозрачную фронтальную мембрану и кажется совсем необызвествленной, на самом деле представляет слабо обызвествленную выпуклую стенку. Апертура почти овальная и занимает почти всю фронтальную поверхность, покрыта слегка выпуклой фронтальной прозрачной мембраной, сквозь которую хорошо виден втянутый полилипид. Криптоциста имеет вид очень узкой каймы, так что опезия по раз-

мерам лишь немного отличается от апертуры. Крптоциста образует плоскость (полку), покрытую бугорками почти полусферической формы, и слегка расширяется у проксимального края, формируя овальную опезию. На проксимальном крае крптоциста образует на своей плоскости несколько (от 2 до 3) рядов округлых бугорков (рис. 5 Г). В центре на внутреннем опециальном проксимальном крае крптоцисты имеется небольшой прозрачный шипик, вдающийся в опезию (рис. 5 В). Этот шипик хорошо виден у сформированных аутозооидов, но по краю колонии у вновь образующихся, не полностью сформированных аутозооидов может отсутствовать.

Иногда разглядеть его не удастся. У очень широких аутозооидов на боковом крае колонии или отпочковывающихся от них двух дочерних аутозооидов, таких шипика может быть два или три, причем один или два расположены на внутренних опециальных латеральных краях крптоцисты. У некоторых особенно широких аутозооидов имелось два оперкулума. В каждой боковой стенке аутозооида две округлых поровых пластинки. В дистальной стенке одна или две (у зооида, отпочковывающего два дистальных дочерних зооида) округлые многопоровые пластинки. В проксимальной части у некоторых аутозооидов наблюдались бурые тела.

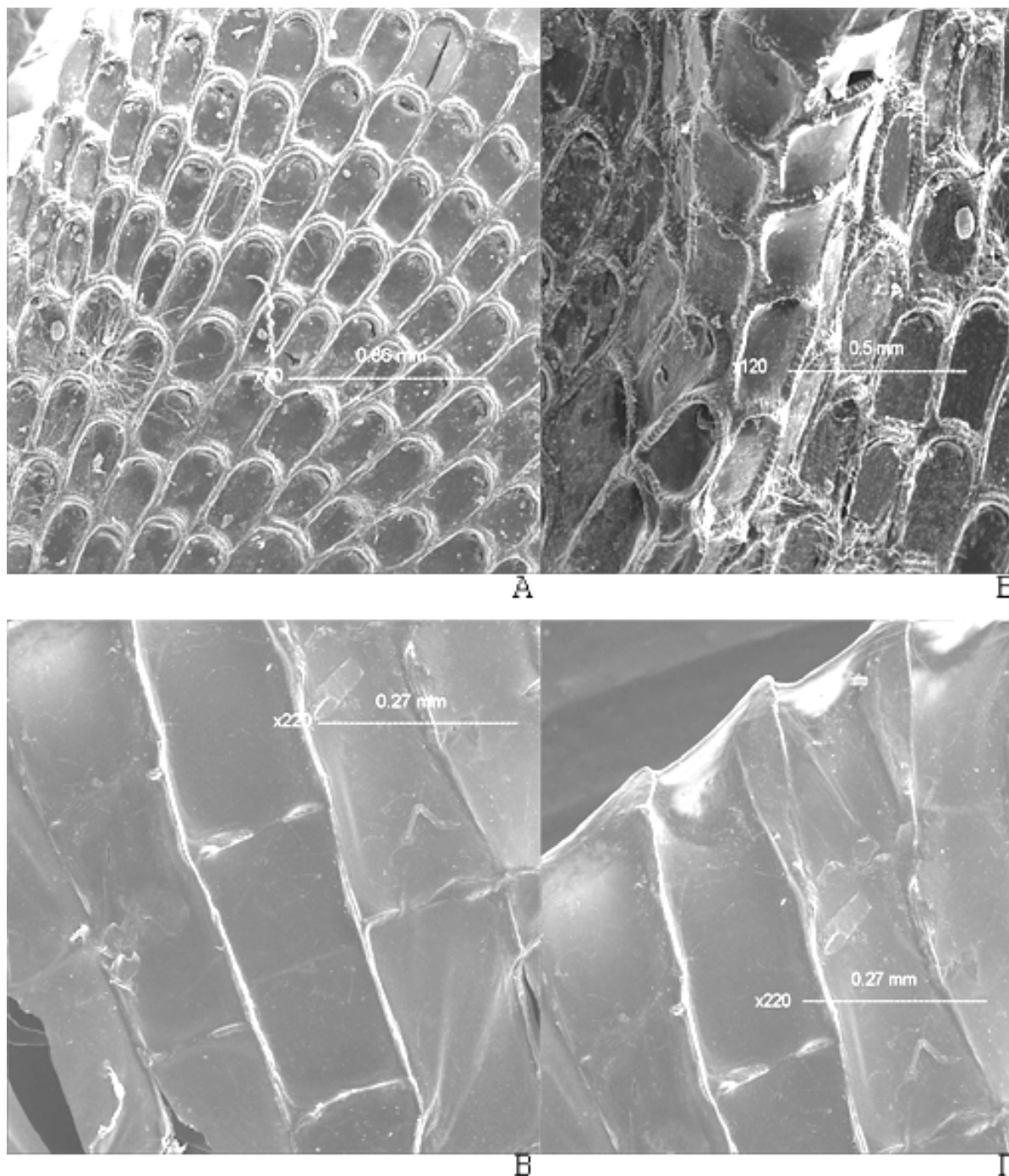


Рис. 4. А. Часть колонии *Lapidosella ostroumvi* Gontar; Б. Широкие аутозооиды на краю колонии; В. Формирование дистально-проксимальной стенки; Г. Край колонии с формирующимися латеральными стенками.

Оперкулум необыкновенно прозрачный, с закругленным дистальным краем и прямым проксимальным краем, в среднем 150 μ шириной (рис. 5 А, Б), натянутый по дистальному

краю на прозрачный или тонкий коричневый склерит. На наших колониях шипы не встречались. Но, возможно, они присутствовали, как описывали Зевина и Брайко: «Отдельные

аутозооиды в колониях вооружены изогнутыми длинными тонкими боковыми шипами (до 3 пар). В проксимальной части шипы не отмечены. Дистальные – парные, расположены почти перпендикулярно фронтальной поверхности аутозооида». Личинки, как описывал Остроумов [3] (если это относилось к *Lapidosella ostroumowi*) развивались под фронтальной мембраной. Личинка цифонаутес [3, 9]. Анцеструла меньше обычных аутозооидов по размеру (примерно в два или в два с

половиной раза длина: 0.225 мм, ширина 0.125 мм) (рис. 2 В, Г) и соответствует размеру цифонаутеса [3], и, возможно, снабжена двумя шипами. Цифонаутес со слабым развитием ротовой бороздки. Эти признаки описывал Остроумов, но также указывал, что он имел дело с двумя формами колоний, которые, возможно, представляли два разных вида. Однозначный вывод о строении анцеструлы, поэтому сделать пока не представляется возможным

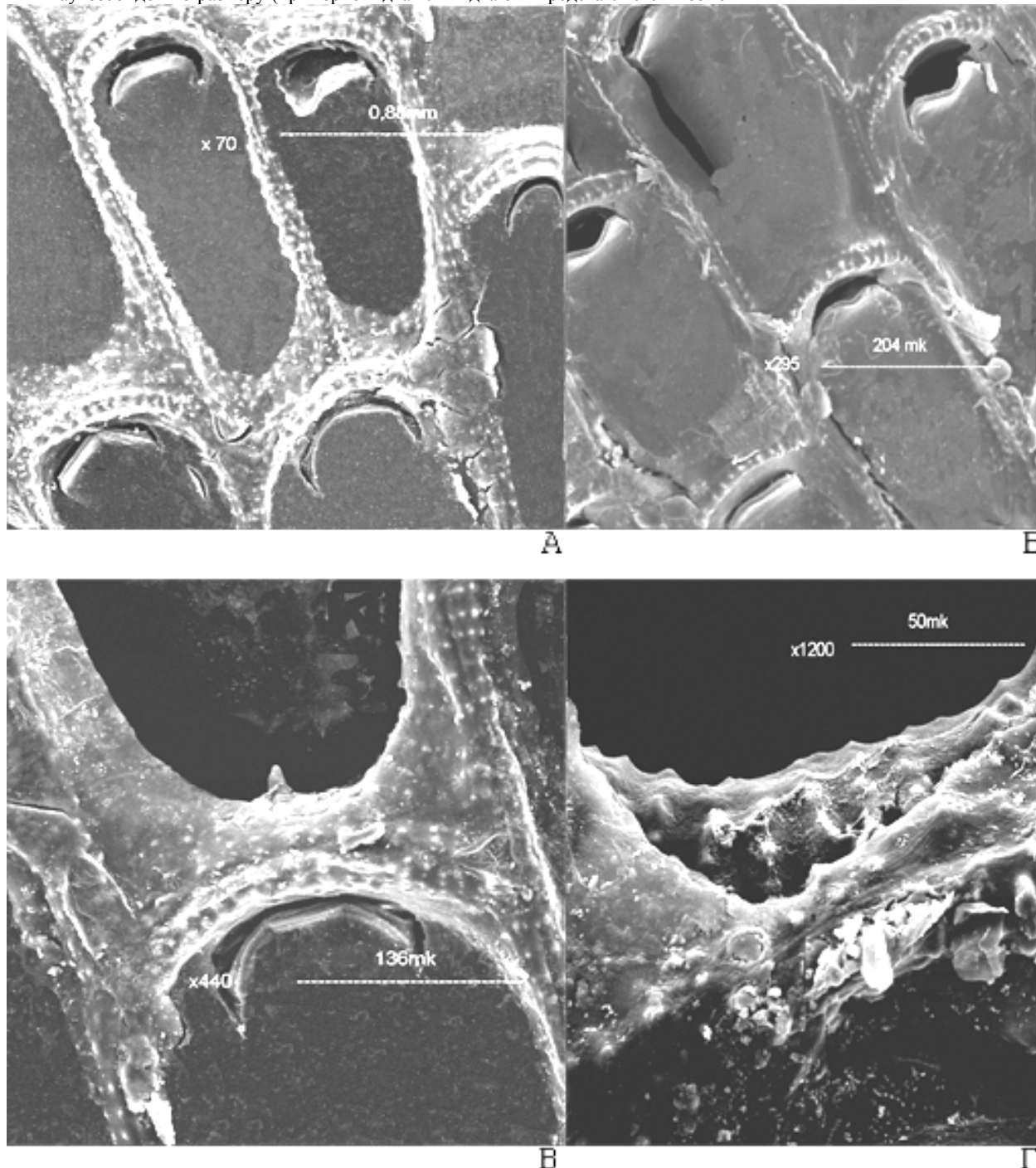


Рис. 5. *Lapidosella ostroumowi*. А. Два дочерних аутозооида, отпочковавшиеся от материнского аутозооида; Б. Открытые оперкулы (крышечки). В. Шипик на внутреннем опезиальном проксимальном крае криптоцисты; Г. несколько рядов бугорков на проксимальном крае криптоцисты.

Овицеллы и авикулярии отсутствуют.

Изменчивость. Колонии разного размера и формы. Аутозооиды также различной величины. Они крупнее, если находятся в ряду с одним отпочковывающимся дочерним аутозооидом и уже, если начинается формирование двух рядов при

отпочковывании сразу двух дочерних аутозооидов. Более широкие аутозооиды встречаются на краю колонии. Там же на краю встречались аутозооиды с двумя оперкулами.

Сравнение и замечания. От вида *C. seurati* (Canu) отличается размерами аутозооидов. Аутозооиды у *C. seurati* 0.46 –

Styloplana vulgaris m. Попадает она и на глубинах, но лишь незначительными пластинками, наросшими на раковины. Такими же одиночными пластинками я встретил ее и на трех месячной веке, следовательно, за промежуток времени от половины марта до половины июня был период полового размножения этой мшанки; да и за вторую половину июня его нельзя было считать прекратившимся, чему служили доказательством находившиеся в планктоне личинки *Cyphonautes*. Но какого замечательного роста колонии *M. reticulum* вырастают в недрах Азовского моря в течение не более одного года, мы могли убедиться, подняв из воды вторую веку. Века почти по всей длине (20 слишком футов [или более 6 м (прим. автора)] и равномерно кругом была покрыта курчавым наростом этой мшанки толщиной до 7 сантиметров. Можно видеть в этом скоплении ядро возможного мшанкового рифа в миниатюре. В Сарматском бассейне у современных берегов Азовского моря *M. reticulum* (L.) (*Eschara lapidosa* Pall.) находила для себя настолько подходящие условия, что образовывала громадные скопления, описанные еще Палласом, а потом Абином как мшанковые рифы. Затем в конце третичной эпохи она повидимому исчезает из этой местности и снова появляется лишь при современных условиях. Если принять во внимание разрозненность бассейнов, предшествовавших современному состоянию, то можно допустить, что *M. reticulum* (L.) в котором нибудь из них выживала, а в таком случае будет излишним предположение о переселении этой мшанки в Черное и Азовское море через Босфор Фракийский. В настоящее время *M. reticulum* (L.) живет и в Средиземном море, и у берегов Атлантического океана. Несомненно, она обладает значительную способностью к расселению, так как хорошо растет на подводных частях судна. Утолщение нароста из колоний *M. reticulum* (L.) успешнее всего идет в направлении горизонтальном и отнюдь не вертикальном. Верхняя сторона широкого камня, к которому была прикреплена вторая века, была покрыта морщинистой коркой этой мшанки, однако самой ничтожной величины. При комбинации указанной особенно-

сти роста колоний с другими условиями возможность образования мшанковых атоллов представляется вероятной. По самому осторожному расчету на веку в годросло мшанкового нароста не менее 1 пуда 20 фунтов, или точнее, на один квадратный фут веки приходится год около 2х фунтов мшанки (в сухом виде) [примерно 34.7 кг или на 0.1 кв. м 1кг сухого веса – прим. автора]. Этот расчет говорит в пользу значительной продуктивности Азовского моря, о чем, впрочем, можно заключить и по обилию так называемых пелагических животных, носящихся по всему морю».

Е.М. Парталы [19] приводит следующие данные: В Азовском море *L. ostroumovi* живет при T=18–26°C. Личинки оседают весной–летом, чаще с июня по сентябрь. Отмечена в обростах гидроидов *Cordilophora lacustris* [2], *Garveia franciscana* (Toggey), на котором она образовывала гребни [19]. За 10 дней колонии насчитывают до 40000 аутозоидов/кв.м., а за месяц 140000 аутозоидов/кв.м.

Стратиграфическое распространение: Указание Остроумова «...В Сарматском бассейне у современных берегов Азовского моря *M. reticulum* (L.) (*Eschara lapidosa* Pall., 1771) находила для себя настолько подходящие условия, что образовывала громадные скопления, описанные еще Палласом [1], а потом Абином как мшанковые рифы. Затем в конце третичной эпохи она повидимому исчезает из этой местности и снова появляется лишь при современных условиях» не относится к современному виду *L. ostroumovi*.

Этимология: Назван в честь известного российского зоолога – Алексея Александровича Остроумова, который первым отметил этот вид мшанок в Азовском море.

Благодарности. Автор сердечно благодарен Елене Михайловне Парталы за предоставление материалов из Азовского моря. Автор выражает благодарность А.Г. Тарасову и Н.Ш. Шамионовой за предоставление коллекций из Каспийского моря, а также А.Г.Тарасову за финансовую поддержку при проведении анализа митохондриальной 16S ДНК у *Conopeum grimmeri*.

Библиографический список

1. Pallas, P. S. Reise durch verschiedene Provinzen des Russischen Reichs. // Erster Theil. – St. Petersburg. (Kaiserliche Academie der Wissenschaften), 1771.
2. Остроумов, А.А. Отчет об участии в научной поездке по Азовскому морю на транспорте «Казбек» // Записки императорской Академии Наук. – 1892. – № 6.
3. Остроумов, А.А. Опыт исследования мшанок Севастопольской бухты в систематическом и морфологическом отношениях. // Труды Общества Естествоиспытателей. – 1886. – Т. XVI. – Вып. 2.
4. Остроумов, А.А. Разбор книги В. К. Совинского «Введение в изучение фауны Понто-Каспийско-Аральского морского бассейна» // Уч. зап. Казан. ун-та. – 1903.
5. Брайко, В.Д. Мшанки Черного моря // Труды Севастопольской биологической станции. – М.: АН СССР, 1960. – Т. 13.
6. Брайко, В.Д. Класс Мшанки – Bryozoa // Определитель фауны Черного и Азовского морей. – Киев: Наукова думка, 1968. – Т. 1.
7. Зевина, Г.Б., Кузнецова, И.А., Старостин, И.В. Состав обростаний в Каспийском море / Зевина Г.Б., Кузнецова И.А., Старостин И.В. // Тр. Инст. океанологии АН СССР. – 1963. – Т. 70.
8. Клюге Г.А. Мшанки северных морей СССР // Определители по фауне СССР. – М–Л.: АН СССР, 1962. – Т. 76.
9. Брайко, В.Д. Тип Мохуватки (Мшанки) – Bryozoa Ehrenberg. // Фауна Украины. – Київ: Наукова думка, 1983. – Т. 24. – Вып. I.
10. Зевина, Г.Б., 1967. Распространение мшанок (Bryozoa) и энтопрокта (Entoprocta) в Азовском море // Гидробиологический журнал. – 1967. – Т. III. – № 1.
11. Абрикосов, Г.Г. Новый вселенец в Каспийское море // Зоологический журнал – 1959. – Т. 38. – № 11.
12. Абрикосов, Г.Г., Зевина Г.Б. Тип Мшанки Bryozoa // Атлас беспозвоночных Каспийского моря. – М.: Пищ. пром., 1969.
13. Зевина, Г.Б. Роль судоходства в изменении фауны Каспийского моря. / Зевина Г.Б., Кузнецова И.А. // Океанология. – 1965. – Т. 5. – № 5.
14. Ryland, J.S. Polyzoa (Bryozoa) Order Cheilostomata Cyphonautes Larvae // Zooplankton. Sheet 107. Conseil International Pour L'Exploration de la Mer. – 1965.
15. Cook, P. The early larval development of *Membranipora seurati* (Canu) and *Electra crustulenta* (Pallas), Polyzoa. // Cahiers de Biologie Marine 1962. – tome III. – № 1.
16. Jebram, D. & Voigt E. Monsterzooide and Doppelpolypide bei fossilen und rezenten Cheilostomata Anasca (Bryozoa) // Abh. Verh. Naturwiss. Ver. Hamburg, (NF). – 1977– 20.
17. Bobin, G. Les Espèces Francais du Genre CONOPEUM Gray (Briozoirés, Chilostomes) / G. Bobin, M. Prenant // Cahiers de Biologie Marine – 1962. – Tome III. – № 4.
18. Гонтарь, В.И., Тарасов А.Г., Шамионова Н.Ш. Морфологическая изменчивость, географическое распространение и экология *Conopeum grimmeri* (Cheilostomata, Anasca) Gontar et Tarasov. 2009 // Мир науки, культуры и образования. – 2009. – № 7 (19).
19. Парталы, Е.М. Экология Гидроида *Garveia franciscana* (Toggey) в Азовском море // Мариуполь: Новый Мир, 2006.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 658.567

А.В. Михайлов, канд. тех. наук, доц. АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: ponchik78-s@mail.ru; А.А. Мельберг, д-р тех. наук, проф. АлтГТУ, г. Барнаул; М.Г. Бингер, аспирант АлтГТУ; В.И. Егоров, аспирант АлтГТУ, E-mail: egoroff_in@mail.ru

МОНИТОРИНГ АТМОСФЕРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В данной статье рассматриваются результаты мониторинга атмосферы г. Бийска с помощью электронных карт и модернизированного программного комплекса.

Ключевые слова: мониторинг, атмосфера, карта, выброс, загрязняющие вещества.

Прогноз, состояние и оценка состояния воздушного бассейна урбанизированной территории требуют привлечения и комплексного анализа разнообразной информации как природного, так и социально-экономического происхождения. Для этого необходима организация системы автоматизированного сбора, обработки и анализа природной информации, построенной на базе современных ЭВМ и автоматических устройствах ввода-вывода информации. Для создания модели состояния атмосферы служат геоинформационные системы (ГИС) – компьютерные системы сбора, хранения, выборки, анализа и отображения пространственных данных. Создание автоматизированных систем природной информации входит в круг задач геоэкоинформатики – научного направления, разрабатывающего теорию, методы и технологию информационного обеспечения и автоматизации биосферных и геоэкологических исследований в целях рационализации природопользования и охраны окружающей среды. В задачи геоэкоинформатики входит также разработка методов формализации геоэкологических данных. Возможность оперативной обработки больших объемов разнообразной информации, включая картографическую, имеет большое значение при оценке экологического состояния региона, а также для территориального планирования и управления ресурсами окружающей среды [1].

Учитывая мощность современных вычислительных средств сегодня можно с уверенностью говорить о реальном создании эффективных компьютерных систем мониторинга атмосферного воздуха. Располагая возможностью хранить и обрабатывать данные об интенсивности и месте расположения источников выброса в картографических координатах, рельефе местности, архитектурной застройке города, метеословиях, можно определить концентрацию поллютантов в любой точке окружающей среды.

По сравнению с инструментальными методами контроля атмосферы электронная картографическая системы мониторинга позволяет решить более широкий круг задач, связанных с управлением качеством атмосферного воздуха. Например, оперативно определить вклад того или иного источника выбросов в уровень загрязнения приземного воздуха в заданной точке. Обладая высокой точностью расчета, подобная система может вытеснить сложную, разветвленную систему инструментального мониторинга, которая окажется необходимой и достаточной для контроля и сопоставления данных компьютерных расчетов.

Подобные компьютерные модели состояния атмосферы (компьютерные системы мониторинга загрязнений атмосферного воздуха) получили большое распространение в Западной Европе. Такая система введена в спектр средств управления качеством городского воздуха уже в начале 90-х гг. в муниципальном комитете защиты окружающей среды Шеффилда (Великобритания).

В настоящее время использование ГИС открывает принципиально новые возможности анализа экологического состояния урбанизированных территорий.

Ключевую роль в ГИС играет картографический метод. Современным электронным картам присущи следующие функции:

1. Коммуникативная – хранение и передача пространственной информации;
2. Оперативная – быстрое решение поставленных практических задач при посредстве карт;
3. Познавательная – исследование пространственных особенностей взаимодействия природных и общественных систем.

Вторая важная составляющая ГИС – электронная база данных.

Современные ГИС должны отвечать следующим требованиям:

1. Должны обрабатывать массивов покомпонентной разнообразной пространственно-координированной информации.
- 2) поддерживать базы данных для широкого класса географических объектов;
- 3) содержать диалоговый режим работы пользователя;
- 4) иметь гибкую конфигурацию системы для быстрой настройки системы на решение разнообразных задач;
- 5) учитывать множество экологических факторов.

Геоинформационным системам свойственны типичные для информационных технологий стадии обработки информации: сбор первичных данных, ввод и хранение данных, анализ данных, анализ сценариев и принятие оптимальных решений. Данные стадии являются общими и повторяются при создании конкретных ГИС, различаясь в деталях, связанных с целями и задачами ГИС, а также с техническими возможностями системы.

Оперативное решение поставленных задач с помощью ГИС зависит от структуры данных, заложенного алгоритма принятия решений и методики оценки состояния окружающей среды. В связи с этим необходимо учитывать следующие особенности:

1. Качество окружающей среды может быть оценено как совокупность свойств окружающей среды.
2. Должны использоваться количественные и качественные показатели.
3. Показатели качества рассматриваются с точки зрения потребностей большей части членов общества, что означает субъективный взгляд к требованиям, предъявляемым к качеству окружающей среды. В связи с чем следует ориентироваться на усредненные значения.
4. Разные шкалы абсолютных показателей должны быть трансформируемы в общую шкалу [2].
5. Любое свойство качества определяется двумя числовыми параметрами: относительным показателем и значимостью (весом). Относительными показателями являются концентрации загрязняющих веществ, уровни физических полей, нормированные по ПДК, ПДУ. Вес показателя учитываются на всех иерархических уровнях. Их роль выполняют: период осреднения, класс опасности поллютанта, относительная значимость компонента окружающей среды.

При исследовании загрязнения воздушного бассейна на большой территории понятие источника загрязнения может приобретать различный смысл:

- конкретное технологическое оборудование;

- в качестве источника может рассматриваться отдельный цех (подразделение);
- предприятие в целом;
- территории, на которых сосредоточены предприятия.

В зависимости от масштаба работ методы мониторинга и картографирования могут подразумевать различные концепции источника загрязнения.

В исследованиях, проводимых нашим коллективом, широко используется программный комплекс «ЭРА» («Логос-Плюс» г. Новосибирск). В основу ПК «ЭРА» положена методика расчета ОНД-86 и типичные для подобных программ элементы отображения картографической информации. Уровни загрязнения отображаются на карте с помощью изолиний. К числу достоинств такого способа отображения информации относится его простота и доступность, что позволяет использовать его в методах количественных обработки, преобразования и анализа картографических изображений: определения характеристик заданных контрольных точек и расчета статистических зависимостей и эмпирических уравнений, сложения и вычитания изолиний, разложения на составляющие и др. Поэтому с помощью данного способа могут передаваться и явления, по своему содержанию неподходящие или мало подходящие для данного способа. Для количественной характеристики явлений, имеющих ограниченное по площади распространение (например, источники выбросов и сбросов), могут быть использованы псевдоизолинии. Псевдоизолинии как бы распространяют дискретные явления (например, источники выбросов и сбросов) на всю площадь картографирования и таким образом приводят их к виду, удобному для сопоставления с другими количественными характеристиками.

Однако при исследованиях загрязнения на больших территориях применение изолиний не всегда создает наглядную картину для изучения обстановки. В связи с этим нами был разработан программный пакет, представляющий собой набор из трех программ, предназначенных для выполнения расчетов загрязнения атмосферы. Пакет включает в себя объединенные под единой оболочкой-меню компоненты Surface, I.Z.A. и S.I.Z.A. Приложение разработано для аппаратной платформы x86, работающей под управлением операционной системы семейства Microsoft Windows XP/Vista/7, для работы также необходимо наличие установленных пакетов Microsoft Office 2007 и Microsoft.NET Framework 2.0

Программа Surface предназначена для изображения суммарной концентрации загрязнения вредными примесями по площади города в виде трехмерной поверхности с проекция

ми, обеспечивающая большую наглядность результатов по сравнению с изолиниями (рис. 2), строящихся комплексом «ЭРА».

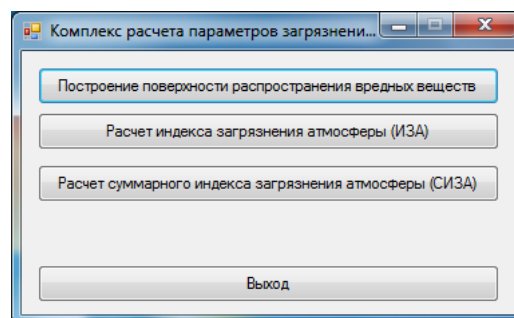


Рис. 1. Главная форма приложения.

В качестве входных данных используется таблицы результатов, генерируемые расчетным блоком «ПК ЭРА». Таблицы представляют собой текстовый файл со значениями суммарных концентраций в узлах расчетной сетки.

Выходными данными является книга Microsoft Excel, содержащая требуемое графическое представление, которое в дальнейшем можно вставить в документ Microsoft Word или вывести на печать.

Алгоритм работы программы включает в себя:

- Разбор структуры входного файла;
- Извлечение данных о размере расчетной сетки, типе примесей, названии местности;
- Извлечение данных суммарной концентрации загрязнения в узлах сетки;
- Перевод извлеченных данных в формат, соответствующий концепции COM (Component Object Model);
- Передача данных в Excel посредством технологии COM;
- Построение в Excel трехмерной поверхности с заданными параметрами с помощью Chart Wizard;

Метод считывания данных суммарной концентрации является эвристическим и не привязан жестко к структуре файла, что гарантирует корректное считывание при незначительном изменении структуры выходных данных в более новых версиях «ПК ЭРА».

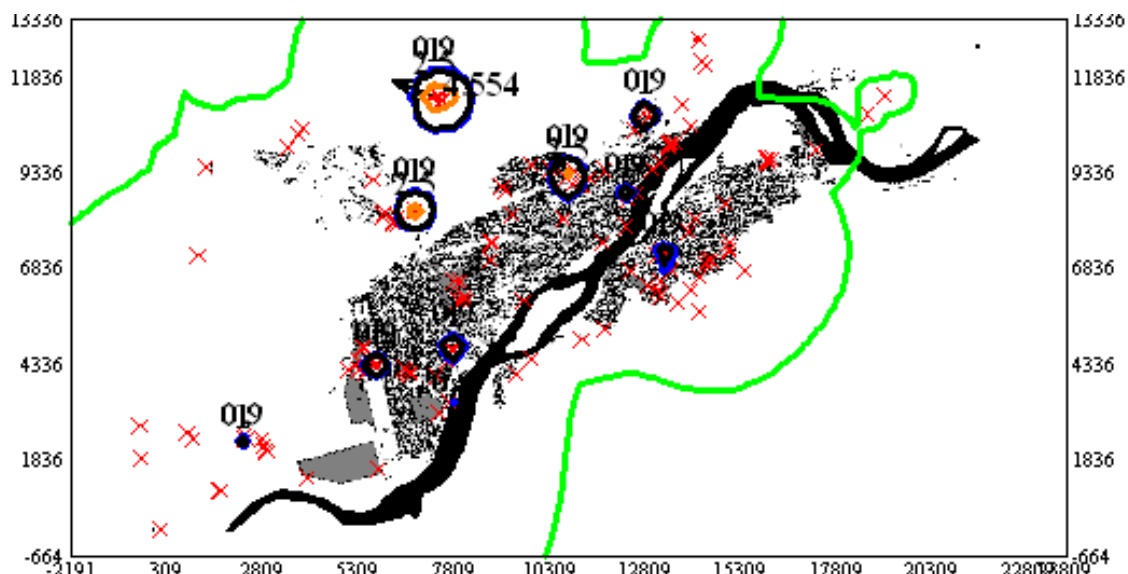


Рис. 2. Содержание в воздушном бассейне г. Бийске золы Кузнецкого угля

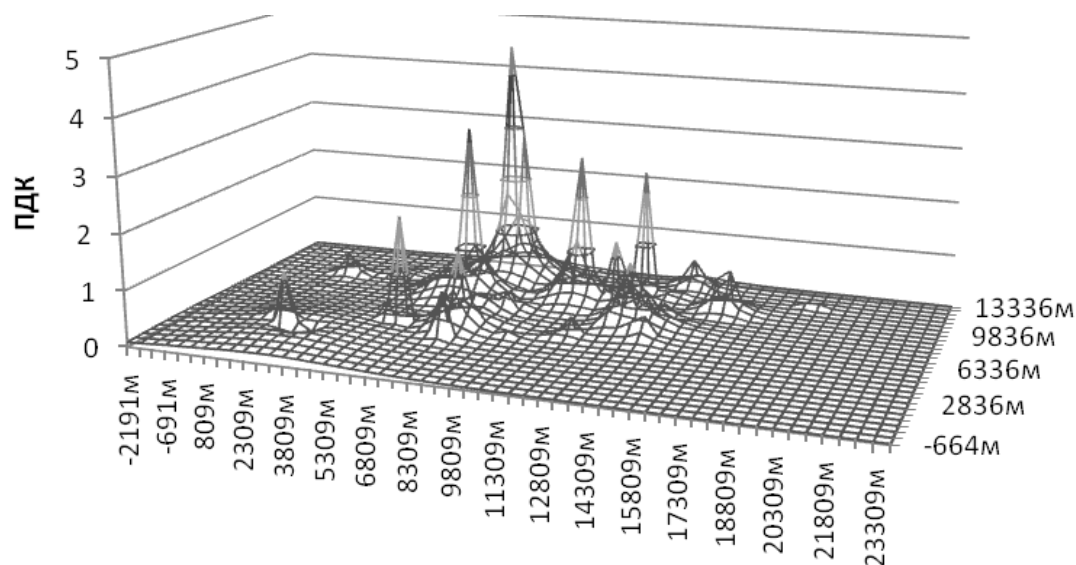


Рис. 3. Трехмерное изображение содержания золы Кузнецкого угля над территорией г. Бийска



Рис. 4. Изменение концентрации в воздухе золы Кузнецкого угля поперек г. Бийска



Рис. 5. Изменение концентрации в воздухе золы Кузнецкого угля вдоль г. Бийска

Содержимое файла представляет собой таблицу значений концентраций в узлах сетки с указанием опасной скорости, направления ветра и основных вкладчиков. Алгоритм работы

основан на считывании из входного файла значений C_c ($\text{мг}/\text{м}^3$) – суммарной концентрации примесей в узлах расчетной сетки и последующем расчете ИЗА по формулам:

$$I_i = \frac{C c_i}{M}, \text{ где}$$

$C c_i$ – значение суммарной концентрации примеси в i -ом узле расчетной сетки,

M – ПДК максимальное разовое,

I_i – Значение ИЗА в i -ом узле расчетной сетки.

$$I_0^1 = 100\% \cdot \sum_{i=0}^N I_i; I_i \in (0; 1)$$

$$I_1^4 = 100\% \cdot \sum_{i=0}^N I_i; I_i \in [1; 4)$$

$$I_4^{16} = 100\% \cdot \sum_{i=0}^N I_i; I_i \in [4; 16)$$

$$I_{16}^{\infty} = 100\% \cdot \sum_{i=0}^N I_i; I_i \in [16; \infty)$$

где N – Количество узлов расчетной сетки,

I_0^1 – Коэффициент, показывающий процентное содержание значений в пределах (0;1) среди I_i

I_1^4 – Коэффициент, показывающий процентное содержание значений в пределах [1;4) среди I_i

I_4^{16} – Коэффициент, показывающий процентное содержание значений в пределах [4;16) среди I_i

I_{16}^{∞} – Коэффициент, показывающий процентное содержание значений в пределах [16; ∞) среди I_i

В качестве результатов расчета программа выводит на экран или в книгу Microsoft Excel значения $I_0^1, I_1^4, I_4^{16}, I_{16}^{\infty}$ индекса СИЗА – суммарный индекс загрязнения атмосферы. В качестве входных данных также используются файлы с результатами ПК «ЭРА», но алгоритм расчета индекса СИЗА несколько отличается:

$$I_c = \sum_{i=0}^N \left(\frac{C c_i}{M} \right)^P$$

где I_c – Суммарный индекс загрязнения атмосферы по c -тому веществу,

N – Количество узлов расчетной сетки,

$C c_i$ – Значение суммарной концентрации примеси в i -ом узле расчетной сетки,

$C c_i$ – ПДК максимальное разовое,

P – Коэффициент, соответствующий классу опасности вещества. Определяется по таблице 1.

Таблица 1

Соответствие коэффициента P классу опасности вещества

Класс опасности вещества	Коэффициент P
1, чрезвычайно опасное	1,5
2, высоко опасное	1,3
3, умерено опасное	1,0
4, малоопасное	0,85

В качестве результата работы программа выводит на экран или в Microsoft Excel значение I_c

В основе программного комплекса «ЭРА» лежит методика ОНД-86, которая предусматривает выполнение расчетов и построение изолиний концентрации загрязняющих веществ на основе решения полуэмпирического уравнения турбулентной диффузии, с введением ряда упрощений в виде коэффициентов и степенных зависимостей. Однако методика ОНД-86 содержит ряд допущений, которые необходимо учитывать при ее использовании. Коэффициент A , учитывающий климатические особенности, принимается единым для крупных регионов, границы которых увязаны не с климатическим районированием, а с политико-административным делением. Сходимость зон с разными значениями коэффициента A с районированием по величине потенциала загрязнения атмосферы [3] практически отсутствует.

Влияние рельефа на перенос загрязняющих веществ должен учитывать «коэффициент рельефа» h . Однако при перепадах до 50 м/км он принимается равным единице, что на практике означает исключение из расчета влияния городской застройки. В последних разработках программных продуктов, реализующих методику, предусматривается учет застройки, что резко повышает требования к возможностям используемой вычислительной техники [1]. Кроме того, поскольку методика ОНД-86 была разработана для одной конкретной задачи: расчета ПДВ, исходя из максимально возможных приземных концентраций при наихудших условиях рассеяния 5% повторяемости, в ней не предусмотрен расчет полей загрязнения при конкретных метеословиях.

Методика ОНД-86, будучи единственной официально сертифицированной в России, в то же время оказывается одной из многих методик математического моделирования переноса загрязняющих веществ в атмосфере. Так, в США для аналогичных целей применяются многочисленные модификации уравнения турбулентной диффузии Гаусса; в России разработаны как более простые, так и более сложные методики, например гидротермодинамическая модель А.С. Гаврилова [1].

Внедрение более усовершенствованных расчетных методик сдерживается в связи с необходимостью использования громоздких цифровых моделей местности, в которых элементы застройки рассматривались бы как формы рельефа с соответствующими морфометрическими характеристиками. Однако многократно возросшие за последние годы достижения вычислительной техники уже сейчас делают возможным постановку и решение подобных задач.

Библиографический список

1. Стурман, В.И. Экологическое картографирование: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2003.
2. Азгальдов, Г.Г. О квалитетрии / Г.Г. Азгальдов, Э.П. Райхман; под ред. А.В. Гличева. – М.: Издательство стандартов, 1973.
3. Безуглая, Э.Ю. Метеорологический потенциал и климатические особенности загрязнения воздуха городов. – Л.: Гидрометеониздат, 1980.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 616

В.А. Красильникова, В.В. Колесникова, Тывинский государственный университет, г. Кызыл;
E-mail: verakras@gmail.com; В.И. Хаснулин, В.Г. Селятицкая, А.О. Дороганов, Научный центр клинической
 и экспериментальной медицины СО РАМН, г. Новосибирск, *E-mail: hasnulin@ngs.ru*

ВЛИЯНИЕ ДИЗАДАПТИВНЫХ РАССТРОЙСТВ НА МЕТАБОЛИЧЕСКИЕ И ЭНДОКРИННЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ТЫВЫ

В статье приводятся результаты исследований метаболизма и эндокринных показателей студентов Тывинского государственного университета (тувинской национальности). Рассмотрено влияние психоэмоционального напряжения и сниженных адаптивных резервов организма на изменения метаболических процессов и эндокринный статус.

Ключевые слова: информационный стресс, психоэмоциональное напряжение, эндокринные и метаболические проявления стресса, психофизиологические механизмы адаптации.

Анализу процессов физиологической адаптации организма человека к различным климатогеографическим условиям давно уделялось большое внимание. Система биологических адаптаций к окружающей среде включает морфологическую, физиологическую и поведенческую адаптацию. Жизнедеятельность организма в неадекватных условиях требует включения дополнительных механизмов. Так, в районах Сибири и Крайнего Севера на весь многообразный комплекс отрицательных социально-экономических факторов накладываются еще и экстремальные экологические условия проживания. Все это вызывает в организме напряжение адаптационных механизмов, в результате чего ряд органов функционирует на пределе своих возможностей [1].

В этой связи особую актуальность и значимость приобретают научные исследования, направленные на изучение антропологических и психофизиологических особенностей организма человека, выявление наиболее значимых факторов риска развития патологии и отдельных механизмов адаптации человека в определенных условиях проживания [2]. Напряжение компенсаторно-приспособительных систем организма, вызванных адаптационными механизмами и усиливающимися действием погодно-климатических факторов характерно и для студентов [3; 4]. Умственный труд студентов сопровождается функциональными изменениями в деятельности сердечно-сосудистой, эндокринной, нервной систем, что вызывает нервно-эмоциональное напряжение, приводящее к нарушению систем адаптации [5]. Эмоциональное напряжение у студентов выражено в более значительной степени, чем у молодых сверстников других социальных групп [6; 7; 8; 9; 10].

Сочетание информационного стресса с хроническим стрессорирующим действием природных биологических негативных климатогеографических факторов среды в значительной части регионов Сибири, Дальнего Востока, Крайнего Севера в современной системе образования определяет высокую актуальность изучения психофизиологических адаптивных механизмов у студентов, проживающих в этих условиях. Поэтому целью нашего исследования было изучение особенностей обменных и эндокринных проявлений дизадаптивных расстройств у студентов, живущих и обучающихся в дискомфортных климатогеографических условиях Республики Тыва.

Объект и методы исследования. За период 2008-2010 гг. были изучены особенности обменных и эндокринных проявлений психического напряжения студентов Тывинского государственного университета. Всего было обследовано 176 студентов, из них 134 девушки и 42 юноши, все студенты тувинской национальности. Определение влияния психофизиологических факторов на состояние адаптации и процессов метаболизма проводилось с выделением возрастных групп студентов: в первую группу вошли студенты в возрасте 17-19 лет, во вторую – студенты 20-23 лет. От каждого обследованного получено информированное согласие на использование материалов в научных обобщениях.

Оценка психофизиологических характеристик сочетанной стресс реакции: (психоэмоциональное напряжение, тревожность, страх, агрессию, психический дискомфорт, степень конфликта; функциональную активность полушарий мозга), оценивали по тесту Люшера; по измерению простых сенсомоторных реакций правой и левой рук; увеличению величины вариационного различия между отдельными измерениями сенсомоторной реакции; по данным теста определения масштаба "биологического времени" при оценке длительности индивидуальной минуты. Биохимические показатели и уровень гормонов (кортизол, трийодтиронин – T_3 , тироксин – T_4) в сыворотке крови определялись тест-системами производства ЗАО «Вектор-Бест». Скрининг-оценка дизадаптивных функциональных и патологических состояний проводилась с помощью компьютерной программы «СКРИНМЕД» (свидетельство о государственной регистрации в РосНИИАПО № 970035 от 29.01.1997 г., НЦКЭМ СО РАМН). Предварительно перед выполнением теста студентам измерялись антропометрические показатели: рост стоя и масса тела, а также физиометрические показатели: артериальное давление, частота сердечных сокращений.

Статистическая обработка проводилась с использованием пакетов программ Microsoft EXCEL. Вычисляли M – среднее, m – ошибку средней, достоверность различий по t -критерию Стьюдента.

Результаты исследования. Для оценки влияния психоэмоционального напряжения на метаболизм нами проведено исследование психоэмоционального напряжения студентов (табл. 1). Как оказалась, часть обследуемых студентов (более 50%) испытывают высокое психоэмоциональное напряжение, причем с возрастом количество индивидов, психоэмоциональное напряжение которых выше нормы, увеличивается, особенно среди юношей. В обеих возрастных группах отмечено, что количество девушек с психоэмоциональным напряжением выше нормы больше по сравнению с юношами.

Таблица 1

Соотношение показателей студентов с высоким психоэмоциональным напряжением разных возрастных и половых групп

Возраст (лет)	Пол	Количество студентов в %, психоэмоциональное напряжение которых выше нормы
17-19	девушки	67,2 ± 6,0
	юноши	31,5 ± 10,3
20-23	девушки	69,8 ± 5,3
	юноши	56,5 ± 10,6

По полученным нами данным соотношение показателей метаболизма и психоэмоционального напряжения у (коренных жителей) студентов Тывинского государственного университета имеют следующие особенности (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительная характеристика метаболизма студентов с нормальным и повышенным уровнем психоэмоционального напряжения

Показатели	Уровень психоэмоционального напряжения	
	выше нормы	в пределах нормы
Психоэмоциональное напряжение (усл.ед.)	25,5±2,36 *	7,7±0,85
Холестерин (ммоль/л)	4,6±0,12	4,4±0,15
Триглицериды (ммоль/л)	0,97±0,08	0,85±0,06
Мочевина (ммоль/л)	3,7±0,2	4,4±0,2
Общий билирубин (мкмоль/л)	8,2±0,4	7,7±0,3
Общий белок (г/л)	79,0±0,8*	73,8±1,2
Глюкоза (ммоль/л)	5,0±0,08	4,7±0,16
Кортизол (нмоль/л)	361,1±30,4**	231,1±23,9
Трийодтиронин (нмоль/л)	1,68±0,05	1,77±0,09
Тироксин (нмоль/л)	113,2±3,43	117,3±9,0
Ситуационная метеореакция (балл)	2,5±0,1	2,7±0,1
Адаптивные резервы (в % к норме)	84,8±1,4	82,2±1,3

* Достоверность различий ($p < 0,01$); ** достоверность различий ($p < 0,1$)

Как видно из таблицы 2, психоэмоциональный стресс сочетается с активацией функции гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, что проявляется в достоверно более высоких концентрациях в крови кортизола 361,7±30,4 (при норме 265,0-314,0 нмоль/л). По мнению Л.Е. Панина [11] одним из основных симптомокомплексов синдрома психоэмоционального напряжения являются эндокринные изменения – повышение активности симпатико-адреналовой и гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, а также связанные с ними метаболические сдвиги – повышение в крови транспортных форм жира, сдвиг липопротеидного спектра в сторону атерогенных фракций ЛПНП и ЛПОНП. В целом повышение глюкокортикоидной функции коры надпочечников в сочетании с нарушениями липопротеидного спектра и ростом психоэмоционального напряжения указывает на глубокую перестройку гормональной регуляции метаболизма у обследованных студентов. Длительное действие экстремальных экологических и социальных факторов приводит к перераспределению спектра глюкокортикоидов в сторону относительного повышения более активных форм (кортизола и кортизона). При этом, как указывает Л.Е. Панин [11], очень важна реакция инсулярного аппарата, так как от содержания инсулина в периферической крови зависит чувствительность тканей к регуляторному влиянию катехоламинов и глюкокортикоидов, их метаболический эффект.

Именно такую активацию метаболических показателей при повышенном уровне психоэмоционального стресса мы зафиксировали у студентов Тывы. При высоком уровне психоэмоционального напряжения выявляются несколько большие

показатели триглицеридов, глюкозы, холестерина, общего белка в крови.

Оказалось, что и такой показатель дизадаптации как ситуационная метеореакция при высоком уровне психоэмоционального стресса у студентов был меньшим, чем у студентов с незначительным психоэмоциональным напряжением и не высокими концентрациями кортизола в крови.

Можно сделать вывод о том, что психоэмоциональный стресс, сопровождаемый активацией функции гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, является у обследованных студентов более эффективной приспособительной реакцией. Тем более что отсутствие такой реакции во второй группе сопровождалось большим повышением чувства страха, психического дискомфорта, эмоционального напряжения.

Некоторое снижение тироксина, характерное в большей степени для студентов с психоэмоциональным напряжением (113,2±3,43 нмоль/л), свидетельствует о функциональной недостаточности щитовидной железы (в пределах нормы) на фоне дефицита йода в окружающей среде. Особенно важно знать о недостаточности функции щитовидной железы у коренных жителей и потому, что повышенное содержание в рационах питания углеводов требует повышения инсулина и соответственного повышения продукции тироксина, необходимого для повышения основного обмена, способствующего в свою очередь сжиганию избытка углеводов.

Одним из показателей степени дизадаптации к условиям окружающей среды является степень сохранения адаптивных возможностей (резервов) человека. У студентов Тывы высокий уровень психоэмоционального стресса сочетался с несколько большими цифрами уровня адаптивных резервов (табл. 2). Поскольку исследование влияния степени напряжения организма в процессе деятельности на формирование типов адаптоспособности позволило выявить, что устойчивость адаптивных реакций зависит от функционального резерва адаптирующихся систем, при обследовании студентов ТывГУ мы более подробно рассмотрели данные об их адаптивных резервах.

Таблица 3

Распределение числа студентов (в %) в зависимости от уровня адаптивных резервов (АР) в разных возрастных и половых группах

Возраст	Пол	Число студентов (в %) с уровнем АР	
		в «норме»	ниже «нормы»
17 – 19 лет	Девушки	12,0 ± 3,3	88,0 ± 0,5
	Юноши	12,0 ± 5,7	88,0 ± 7,8
20 – 22 года	Девушки	2,5 ± 2,4	97,5 ± 2,4
	Юноши	25,0 ± 12,5	75,0 ± 12,5

Таблица 4

Сравнительная характеристика метаболизма студентов с нормальным и сниженным уровнем адаптивных резервов (в % к норме)

Показатели	Адаптивные резервы			
	в норме		ниже нормы	
	17-19 лет	20-23 лет	17-19 лет	20-23 лет
Средние значения адаптивных резервов	103,20±2,94	103,20±2,18	82,56±0,96**	81,69±1,05**
Глюкоза (ммоль/л)	4,32±0,26	4,10±0,10	4,40±0,16	4,59±0,15
Холестерин	3,97±0,43	4,12±0,10	4,24±0,21	4,28±0,15

(ммоль/л)				
АСТ (МЕ)	16,25±2,0	16,90±3,0	19,70±4,7	20,90±3,7
АЛТ (МЕ)	12,0±2,0	19,40±9,8	14,35±4,5	12,80±3,3
ГГТ (МЕ)	11,25±1,0	8,30±3,2	11,40±6,5	11,40±3,2
Триглице- риды (ммоль/л)	0,79±0,12	0,80±0,09	0,86±0,2	0,95±0,37
Мочевина (ммоль/л)	4,70±0,62	4,0±0,88	4,40±0,6	3,98±0,4
Креатинин (мкмоль/л)	74,25±3,0	75,40±8,2	79,80±9,2	80,20±8,0

** достоверность различий $p < 0,001$

Были получены следующие результаты (табл. 3): адаптивные резервы у большей части исследуемых студентов (более 80%) ниже нормы. У девушек, с возрастом отмечалось увеличение количества индивидов с низкими адаптивными резервами, у юношей наоборот – уменьшение. Для определения влияния снижения адаптивных резервов на процессы метаболизма студентов нами было проведено сравнение некоторых характеристик метаболизма у студентов с нормальными и сниженными адаптивными резервами (табл. 4).

Как видно из таблицы со снижением адаптивных резервов концентрация глюкозы в крови увеличивалась, причем, наблюдалось увеличение глюкозы с возрастом. Это, вероятно, связано с увеличением потребности дополнительных энергетических ресурсов при истощении адаптивных резервов организма. При сохраненных адаптивных резервах, наоборот, наблюдалось снижение содержания глюкозы в крови с возрастом. С увеличением энергетических потребностей организма в процессе сочетанного информационного и климатогеографического стресса можно связать и увеличение в крови у студентов со сниженными адаптивными резервами концентрации триглицеридов. Уровень триглицеридов находился в пределах физиологических норм, однако он был достоверно выше в группе студентов со сниженными адаптивными резервами. С увеличением возраста отмечалось незначительное увеличение этого показателя. Наблюдалось так же, увеличение содержания холестерина в крови исследуемых, адаптивные резервы, которых были снижены по сравнению со студентами, чьи адаптивные резервы находились в пределах нормы, причем отмечалось увеличение холестерина с возрастом в группах и со сниженными и нормальными адаптивными резервами.

О большей потребности в энергетических ресурсах у студентов со сниженными адаптивными резервами свидетельствует и большее напряжение функциональной активности печени. Об этом говорят полученные данные о достоверном увеличении АСТ, по сравнению с группой с нормальными адаптивными резервами. Показатели активности аминотрансфераз находились в пределах физиологических норм. Но можно проследить, что у исследуемых студентов с низкими адаптивными резервами наблюдалось достоверное увеличение АСТ, по сравнению с группой с нормальными адаптивными резервами. Этот факт может свидетельствовать о возрастающей нагрузке на печень. Кроме того, с возрастом прослеживалось незначительное увеличение этого показателя в обеих группах. Показатель АЛТ, наоборот, с возрастом незначительно уменьшался, что может свидетельствовать об уменьшении витамина В₁₂, особенно это ярко проявлялось у студентов 20-23 лет со сниженными адаптивными резервами. Показатель ГГТ также находился в пределах допустимой нормы. Опять же у студентов со сниженными адаптивными резервами отмечалось незначительное его увеличение, что, как и в случае с показателем АЛТ, может свидетельствовать о возрастании

нагрузки на печень. Возрастные изменения этого показателя практически не выражены.

Достоверное увеличение креатинина при снижении адаптивных резервов организма студентов указывает на увеличение нагрузки на почки, что является дополнительным фактором риска возникновения дизадаптивных расстройств.

Обсуждение результатов. Анализируя полученные нами результаты исследований и данные литературы об особенностях метаболизма у жителей континентальной зоны Сибири, следует обратить внимание на особенности обмена веществ у коренных народностей, так основной обмен у них выше, чем у жителей умеренного климата, и очень сходен с тем, который наблюдается у коренных жителей Арктики. На повышение интенсивности окислительно-восстановительных процессов в какой-то мере указывает довольно высокий уровень гемоглобина и эритроцитов, найденный у коренных жителей континентальной зоны Сибири [12]. Если оценить уровень гемоглобина у тувинцев в масштабе межгрупповой мировой изменчивости этого признака, то они займут положение среди высоких значений, в то время как другие алтае-саянские группы располагаются в середине этого размаха [13].

Белки и липиды сыворотки крови, свидетельствующие о состоянии внутренней среды организма, по своему уровню в континентальной зоне Сибири соответствуют тому, который больше характерен для жителей умеренного климата, и очень сходен с тем, который наблюдается у коренных жителей Арктики. Уровень общего белка у коренных народностей континентальной Сибири выше, чем у русских-старожилов [12]. Тувинцы по уровню общего белка занимают положение среди групп с высокими значениями этого признака, причем тувинцы Монгун-Тайгинского района находятся на уровне мирового максимума. Значимых различий между мужчинами и женщинами по содержанию общего белка в сыворотке крови нет, но в большинстве групп данного региона женщины характеризуются более высокими его значениями.

Повышение гамма-глобулиновой фракции отмечено не только у коренных жителей континентальной Сибири, у бурят и якутов и т. д., но и у русских-старожилов. Это отличает последних от русских жителей европейской части России.

Таким образом, характер приспособительных реакций у коренных жителей в континентальной зоне Сибири имеет свою специфику. Полученные данные о повышенном уровне психоэмоционального напряжения у тувинских студентов может быть с одной стороны свидетельствовать о необходимости мобилизации резервных возможностей организма, а с другой – о дополнительном факторе риска развития психосоматической патологии (пограничная артериальная гипертензия, неврозы, кардионеврозы, вегето-сосудистые дистонии и т.д.). Длительное же психоэмоциональное напряжение в сочетании с изменениями метаболизма становится причиной развития дизадаптации и прогрессирования соматических заболеваний [14, 15].

Заключение. Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что сочетанный информационный и климатогеографический стресс у студентов-тувинцев, сопровождающийся активацией функции гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы (повышение уровня кортизола в крови), направлен на мобилизацию метаболических, психофизиологических и пластических адаптивных резервов. Недостаточная психоэмоциональная реакция у студентов с минимальным уровнем повышения стрессового гормона кортизола, сопровождается меньшим изменением метаболических характеристик, большим снижением адаптивных резервов, большим ростом дизадаптивной ситуационной метеореакции и большим повышением чувства страха, психического дискомфорта, эмоционального напряжения.

Статья печатается при поддержке ГРАНТа Министерства образования и науки РФ. № 2.2.3.3/4925

Библиографический список

1. Хаснулин, В.И. Медико-экологические основы формирования, лечения и профилактики заболеваний у коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа. Методическое пособие для врачей / В.И. Хаснулин [и др.]. – Новосибирск: СО РАМН, 2004.
2. Рапопорт, Ж.Ж. Адаптация ребенка на Севере. – Л.: Медицина, 1979.
3. Ляхович, А.В. Образ жизни учащейся молодежи в аспекте здоровья. /А.В. Ляхович, Л.И. Маркова // Гигиена и санитария. – 1994. – № 7.
4. Миляева, М.В. Влияние экологических факторов индустриального города на здоровье студентов / М.В. Миляева, Н.А. Барабаш // Физиология человека. – 1998. – Т. 24. – № 1.
5. Неверова, Н.П. Динамика здоровья студентов педвуза учителей по данным математического анализа ритма сердца, антропометрическим и психофизиологическим показателям / Н.П. Неверова, С.П. Акинина, П.С. Амарян [и др.] // Физиология человека. – 1996. – Т. 22. – № 2.
6. Агаджанян, Н.А. Экология человека. / Н.А. Агаджанян, И.Б. Ушаков, В.И. Торшин. – М.: «КРUK», 1997.
7. Хомская, Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий / Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, Е.В. Будыка, Е.В. Ениколонова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
8. Спицын, А.П. Психофизиологическая характеристика адаптации учащихся и студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ...д-ра. мед. наук – Архангельск, 1999.
9. Fuatai, L. Anxiety, stress and coping strategies among University of South Pacific students. /L.Fuatai, F. Soon-Schuster //Pax Health Dialog, 2001. – № 8 (1).
10. Patton, D.V. Legal considerations of sleep deprivation among resident physicians. /D.V. Patton, D.R. Landers, I.T. Agarwal // J. Health Law, 2001. – summer.
11. Панин, Л.Е. Биохимические механизмы стресса. – Новосибирск: Наука, 1983.
12. Алексеева, Т.И. Географическая среда и биология человека. – М.: Мысль, 1977.
13. Алексеева, Т.И. Межгрупповая изменчивость некоторых физиологических признаков у тувинцев в сравнительном освещении // Антропо-экологические исследования в Туве / отв. ред. Т.И. Алексеева, М.И. Урысон. – М.: Наука, 1984.
14. Хаснулин, В.И. Введение в полярную медицину. – Новосибирск: СО РАМН, 1998.
15. Кривошеков, С.Г. Психофизиологические механизмы адаптации и дезадаптации на Севере // Материалы 13 Международного конгресса по приполярной медицине. – Новосибирск, 2006.

Статья поступила в редакцию 14.10.10

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает вас к публикации статей на страницах журнала, который включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение», «Экология», «Культурология» ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за февраль 2010 г.), имеет Российский индекс научного цитирования <http://elibrarv.ru/> и подписной индекс - 31043.

Для публикации в журнале необходимо предоставить *заявку* с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003.

Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. При-

мечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате ***.jpg, *.bmp**. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на диске) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой. Кроме того, необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой E-mail: mnko@mail.ru.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». **Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер.** Нельзя в одном файле помещать несколько статей. Аспиранты очного отделения (подтверждающий документ) печатаются бесплатно. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://amnko.ru/>

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

Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: mnko@mail.ru Факс: 8 (388-22) 4-74-44

Отпечатано в издательстве АЛТАЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

656055, г. Барнаул, ул. Юрина, 277